



Apprentissage du handball chez les jeunes filles tunisiennes et françaises : apport de la verbalisation

Zeineb Zerai

► To cite this version:

Zeineb Zerai. Apprentissage du handball chez les jeunes filles tunisiennes et françaises : apport de la verbalisation. Education. Université de Franche-Comté, 2011. Français. NNT : 2011BESA1055 . tel-01144410

HAL Id: tel-01144410

<https://theses.hal.science/tel-01144410>

Submitted on 21 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE « *LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS* » (EA 038)

Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de docteur en
SCIENCES DU SPORT

APPRENTISSAGE DU HANDBALL
CHEZ LES JEUNES FILLES TUNISIENNES ET FRANÇAISES :
APPORT DE LA VERBALISATION

Présentée et soutenue publiquement par

Zeineb ZERAI

Le 6 juillet 2011

Sous la direction des professeurs Jean-Francis Gréhaigne et Nathalie Wallian

Membres du jury :

Chantal AMADE-ESCOT, Professeur des Universités (70^{ème}), IUFM Midi-Pyrénées, Rapporteur

Daniel BOUTHIER, Professeur des Universités (74^{ème}), IUFM d'Aquitaine

Geneviève COGÉRINO, Professeur des Universités (74^{ème}), Université de Picardie, Rapporteur

Jean-Francis GRÉHAIGNE, Professeur des Universités émérite (74^{ème}), IUFM de Franche-Comté

Nathalie WALLIAN, Professeur des Universités (74^{ème}), IUFM de Franche Comté

« Le signe est utilisé pour transmettre une information, pour dire ou indiquer une chose que quelqu'un connaît et veut que les autres connaissent également »

Eco, U. (1988). *Sémiotique et philosophie du langage*. (p. 27).

Remerciements

A Jean-Francis Gréhaigne. Je lui suis profondément reconnaissante d'avoir bien voulu s'intéresser à mon travail et d'avoir accepté de le diriger. J'ai toujours apprécié sa rigueur, sa probité, son parler franc ainsi que son goût du « débat » qui font de lui un interlocuteur apprécié. Je veux l'assurer de ma gratitude et de mon profond respect pour son engagement constant pour m'aider à mener ce travail à son terme.

A Nathalie Wallian qui a bien voulu accepter cette co direction de thèse et qui m'a apporté sa fine connaissance des sciences du langage et la clairvoyance de son esprit critique.

Que ce travail de recherche soit le témoignage de ma sincère considération car leur aide chaleureuse et méthodique m'a été très précieuse tout au long de cette thèse.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à Christine Gréhaigne pour son accueil en France ainsi que pour ses nombreuses relectures, ses avis éclairés et ses conseils.

Je remercie vivement Didier Caty pour ses compétences et pour avoir accepté de m'aider dans la réalisation de l'expérimentation en France.

Mes remerciements vont également à Hafsi Bedihoufi pour ses encouragements et ses conseils.

Je salue chaleureusement les élèves du lycée de Thala et du lycée de Gray. Leur aide m'a été très précieuse dans la réalisation de l'expérimentation.

Je remercie les membres du jury qui m'ont fait l'honneur de s'intéresser à mon sujet de recherche. Je suis très sensible à l'honneur qui m'est fait en acceptant de juger ce travail.

Je suis reconnaissante à tous ceux qui, par une aide matérielle, une rencontre, un avis ou conseil, m'ont aidée dans l'élaboration de ce travail.

Enfin je tiens à remercier mes parents et ma famille pour m'avoir laissé vivre cette aventure et parcourir ce long chemin.

Sommaire

Introduction.	p. 8
 Première partie : le cadre théorique	
Chapitre 1. 1. Education comparée.	p. 14
1. Epistémologie de l'éducation comparée.	p. 14
champ de l'éducation comparée.	1. 1. Le p. 15
Des cadres de référence pour une méthodologie (...).	1. 2. p. 18
Le cadre fonctionnel.	1. 2. 1. p. 19
Le cadre structuraliste.	1. 2. 2. p. 19
Une pluralité de méthodes.	1. 2. 3. p. 20
Système et comparaison.	1. 2. 4. p. 21
2. Comment positionner les filles par rapport aux sports collectifs ?	p. 22
Une motricité contenue, contrôlée ou comment n'écarter (...).	2. 1. p. 23
Activités de coopération pour elles, d'opposition pour eux ?	2. 2. p. 24
Une comparaison entre filles.	2. 3. p. 25
3. La société tunisienne et les femmes.	p. 27
féminisme du temps de Bourghiba.	3. 1. Le p. 27
féminisme de Ben Ali.	3. 2. Le p. 29
4. Le sport, les jeunes filles dans la société tunisienne.	p. 33
Chapitre 1. 2. Les cognitions.	p. 35
1. La cognition située.	p. 36
2. La cognition distribuée.	p. 40
3. La situation de coopération distribuée.	p. 47
Chapitre 1. 3. Discours, débats et apprentissage en sport collectif.	p. 50
1. Vers une analyse systémique des sports collectifs.	p. 52
2. Modélisation didactique des sports collectifs.	p. 55
Définition de la modélisation.	2. 1. p. 55
modélisations didactiques en sport collectif.	2. 2. Des p. 56
Programmation et sports collectifs.	2. 3. p. 58
3. Le langage et les jeux sportifs collectifs.	p. 59
4. Place du débat dans l'apprentissage des sports collectifs.	p. 61
temps d'action où les élèves sont en activité motrice.	4. 1. Les p. 64

temps d'observation et d'évaluation.	4. 2. Les p. 64
temps du débat d'idées.	4. 3. Les p. 65
Définition et origines du conflit socio-cognitif.	4. 4. p. 67
Débat d'idées et conflit socio-cognitif.	4. 5. p. 69
5. Apprentissage et sport collectif.	p. 72
Apprentissage et compétence.	5. 1. p. 74
Chapitre 1. 4. Conclusion de la première partie.	p. 76
Deuxième partie : Première expérimentation	
Chapitre 2. 1. Méthodologie.	p. 79
1. Problématique.	p. 79
2. L'équipe, le débat et le réseau de compétences.	p. 80
débat d'idées.	2. 1. Le p. 81
réseau de compétences.	2. 2. Le p. 81
3. Questions de recherche.	p. 82
4. Aspects méthodologiques et outils d'analyse.	p. 83
données chiffrées.	4. 1. Les p. 86
planification des cycles.	4. 2. La p. 87
Configuration du jeu, enregistrement de débat et questionnaire.	4. 3. p. 88
Chapitre 2. 2 Résultats quantitatifs (expérimentation 1).	p. 90
1. Analyse des résultats des filles tunisiennes.	p. 90
balles jouées.	1. 1. Les p. 90
balles conquises.	1. 2. Les p. 96
balles perdues.	1. 3. Les p. 100
indices. p. 103	1. 4. Des
L'indice de conservation.	1. 4. 1. p. 103
2. L'indice de la défensive.	1. 4. p. 104
Capacité offensive : le nombre de tirs et de buts.	1. 5. p. 107
Analyse et discussion.	1. 6. p. 109
2. Résultats des filles françaises.	p. 111

balles jouées.	2. 1. Les p. 111
balles conquises.	2. 2. Les p. 113
balles perdues.	2. 3. Les p. 115
indices. p. 116	2. 4. Des
L'indice de conservation.	2. 4. 1. p. 116
L'indice défensif.	2. 4. 2. p. 118
Capacité offensive : le nombre de tirs et de buts.	2. 5. p. 119
Analyse et discussion.	2. 6. p. 122
3. Conclusion provisoire.	p. 123
4. Conclusion de la première expérimentation.	p. 127
Chapitre 2 3. Résultats quantitatifs (expérimentation 2).	p. 129
1. Analyse des résultats.	p. 131
balles jouées	1. 1. Les p. 131
balles conquises.	1. 2. Les p. 135
balles perdues.	1. 3. Les p. 136
Des indices.	1. 4. p. 139
1. L'indice de conservation.	1. 4. p. 139
2. L'indice de la défensive.	1. 4. p. 141
Capacité offensive : le nombre de tirs et de buts.	1. 5. p. 142
Analyse et discussion.	1. 6. p. 144
Chapitre 2.4. Résultats des données qualitatives.	p. 148
1. Les verbatim : première expérimentation.	p. 149
1Analyse des interactions verbales	1. p. 151
Co-construction avec accord.	1. 1. 1. p. 151
2. co-construction avec désaccord	1. 1. 1. p. 153
1. 1. 3. Co-élaboration acquiescentes	p. 154
2. Les verbatim : deuxième expérimentation.	p. 154
Analyse et discussion	2. 1. p. 154
1. Introduction	2. 1. p. 154

2. Verbalisation et construction des règles d'action	2. 1. p. 155
3. Verbalisation et désaccord	2. 1. p. 156
4. Verbalisation et prise de décision	2. 1. p. 156
5. Verbalisation et la notion du temps.	2. 1. p. 157
Conclusion partielle à propos des débats dans cette deuxième étude.	2. 2. p. 157
La verbalisation et la formation du groupe	2. 2. 1. p. 158
3. Les verbatim et l'approche technologique.	p. 159
Analyse et interprétation.	3. 1. p. 161
Règles et principe d'action (RA/PA).	3. 1. 1. p. 161
Les règles de l'organisation du jeu (ROJ).	3. 1. 2. p. 162
Les règles de gestion du groupe (RGG).	3. 1. 3. p. 164
Les compétences motrices et principes moteurs (PM).	3. 1. 4. p. 165
Observer percevoir des caractéristiques du jeu.	3. 1. 5. p. 166
Constats généraux, interjection, questions.	3. 1. 6. p. 167
3. 2. Conclusion provisoire.	p. 169
4. Discussion générale.	p. 171
Interaction langagière et action située et distribuée.	4. 1. p. 172
4. 2. Interaction langagière et coopération de groupe.	p. 176
5. Le questionnaire.	p. 177
Résultats des questionnaires des élèves.	5. 1. p. 180
Discussion à partir des résultats des questionnaires.	5. 2. p. 192
L'apprentissage entre motivation et estime de soi.	5. 2. 1. p. 192
Construction de connaissances partagées.	5. 2. 2. p. 194
Débats d'idées et communication.	5. 2. 3. p. 196
La compréhension de l'acte tactique.	5. 2. 4. p. 197
La construction du sens partagé.	5. 2. 5. p. 198
La décision.	5. 2. 6. p. 200
6. Conclusion du chapitre.	p. 201
Chapitre 2 5. Les configurations du jeu.	p. 203

1. Des configurations pour l'offensive.	p. 204
Recueil des données.	1. 1. p. 205
2. Des configurations prototypiques.	p. 207
configurations communes aux deux groupes.	2. 1. Les p. 207
Récupération basse en arrière de l'espace de jeu effectif (...).	2. 1. 1. p. 207
Récupération basse en arrière de l'espace de jeu effectif suite à engagement.	2. 1. 2. un p. 209
Récupération basse en avant de l'EJE puis conduite de balle.	2. 1. 3. p. 210
Récupération à l'arrière de l'EJE puis passe longue.	2. 1. 4. p. 210
Récupération haute à l'avant de l'EJE.	2. 1. 5. p. 212
Les configurations des filles tunisiennes.	2. 2. p. 213
Récupération en arrière de l'EJE puis jeu rapide vers le but.	2. 2. 1. p. 214
Configurations des filles françaises.	2. 3. p. 215
Récupération basse en AR de l'EJE puis jeu de transition en déviation et/ou en conduite de balle.	2. 3. 1. p. 216
Récupération basse à l'arrière de l'EJE puis passe longue.	2. 3. 2. p. 216
Jeu long avec relais.	2. 3. 3. p. 217
3. Discussion à propos des configurations.	p. 218
4. Conclusion de ce chapitre.	p. 220
Chapitre 2. 6. Discussion générale.	p. 222
1. Quelques réflexions à propos du cycle.	p. 222
rôle déterminant du jeu réduit.	1. 1. Le p. 222
rôle de la concertation collective et du débat d'idées.	1. 2. Le p. 222
rôle fondamental du multi arbitrage.	1. 3. Le p. 223
rôle essentiel des consignes de jeu (...).	1. 4. Le p. 224
limites de l'observation.	1. 5. Les p. 224
rôle du professeur.	1. 6. Le p. 225
limites techniques d'une telle approche.	1. 7. Les p. 225

Un cycle bénéfique qui demande du volume et des évolutions.	1. 7. 1. p. 226
Quels indicateurs pour quels progrès ?	1. 7. 2. p. 227
Troisième partie. Conclusion générale.	p. 230
1. Les principaux résultats.	p. 231
2. Analyse et discussion.	p. 235
Remarques à propos des résultats quantitatifs.	2. 1. p. 235
Remarques à propos des résultats qualitatifs.	2. 2. p. 238
Remarques sur les configurations.	2. 3. p. 240
3. Perspectives.	p. 241
Bibliographie.	p. 244
Annexes	p. 256
Annexe 1 : Résultats des rencontres des filles tunisiennes	p. 257
Annexe 2 : Résultats des rencontres des filles françaises.	p. 260
Annexe 3 : le questionnaire.	p. 261
Réponses des filles tunisiennes du groupe A.	1. p. 261
Réponses des filles tunisiennes du groupe B.	2. p. 265
Réponses des filles françaises.	3. p. 275
Annexe 4: Les verbatim des filles tunisiennes.	p. 286
Codage des verbatim de la première expérience.	1. p. 286
2. Codage des verbatim de la deuxième et la troisième expérience.	p. 290
Annexe 5 : les verbatim.	p. 300
1. Les verbatim de la première expérience.	p. 300
2. Les verbatim de deuxième expérience.	p. 303
3. Les verbatim de la troisième expérience.	p. 306

Introduction.

Ce travail de recherche répond à plusieurs préoccupations méthodologiques, didactiques et pratiques. En sport collectif, les adaptations tactiques en jeu constituent la richesse des cognitions rencontrées dans ce type d'activités physiques. Les apports externes à cette situation peuvent alors se considérer du point de vue de la place et du rôle des joueurs dans l'équipe, connaissance qui ne peut se construire qu'autour du jeu avec la répétition des rencontres et des entraînements. Notre posture de réflexion consiste, plutôt, à poser les jeux sportifs collectifs comme des jeux de stratégie où l'acteur est à la fois stratège et opérateur. Pendant le jeu, les joueurs gardent toujours la possibilité de réfléchir, comme en dehors de celui-ci, en s'écartant des contraintes de l'opposition ou en profitant de temps d'arrêt. Ainsi les cognitions vont être au centre de nos préoccupations.

Lors de leur création durant la deuxième moitié du vingtième siècle, les sciences cognitives avaient pour objectif de naturaliser l'esprit. Elles formulaient les hypothèses selon lesquelles les phénomènes mentaux sont une classe particulière des phénomènes naturels et l'esprit et la cognition peuvent être élargis à l'animal et à la machine. En conséquence, elles ambitionnaient d'incliner les sciences de l'homme, responsables de l'étude de l'esprit, aux méthodes et aux critères de scientificité des sciences de la nature. L'objectif initial des sciences cognitives était d'unifier la science autour des sciences naturelles. L'approche computationnelle de l'esprit (cf. Morin, 1986) qui considère que la cognition consiste en des états mentaux représentant une partie du monde indépendante et neutre a, en tout cas dans ses ambitions, bien répondues à ces objectifs. Cette approche s'appuie sur la métaphore du sujet pensant comme un ordinateur, recevant des informations en entrée, faisant des calculs dessus et produisant des sorties. Selon cette perspective, les informations sont stockées de manière passive dans le cerveau des sujets qui les utilisent face à des situations de la vie. Une des critiques que l'on peut formuler à cette conception de la cognition est que les contextes de « production » des connaissances et les

contextes de « mobilisation » ne sont pas les mêmes et qu'il n'y a pas nécessairement rappel d'informations mais processus actif voire interactif de reconstruction de connaissances en contexte. Une tentative pour dépasser ces limites est d'étudier les sujets connaissant à l'aide des paradigmes de la cognition située (Clancey, 1997) et de la cognition distribuée (Hutchins, 1995) qui tentent respectivement de prendre en compte les supports matériels de la cognition située et l'aspect socialement partagé de la cognition distribuée. Le couplage de la cognition au monde matériel est central dans le paradigme de la cognition située. Il investit la relation entre cognition et technique en donnant une place fondamentale aux objets dans les processus cognitifs. En effet, l'approche distribuée de la cognition étudie la cognition humaine en accordant une place centrale à la composante sociale des individus. Selon ces approches, pour comprendre la cognition humaine, il faut la considérer comme un phénomène socio-techno-culturel. Les composants de l'activité cognitive ne peuvent pas être limités aux représentations mentales mais doivent inclure les structures sociales, la culture, les individus et les outils. L'activité humaine ne se réduit pas à l'activité du cerveau, elle est au contraire distribuée entre les membres d'un groupe social, entre les individus et les structures environnementales et matérielles. Elle est aussi traversée par le temps. Cette dernière propriété de l'activité humaine autorise une perspective qui prend en compte le développement de l'activité, impliquant la transformation de l'activité et des joueurs, au cours du temps. Dans cette perspective, l'homme apprend et il se transforme en transformant également son environnement.

Un deuxième aspect de notre travail relève de l'éducation comparée. Celle-ci connaît un fort développement dans le monde. Différentes études tant quantitatives que qualitatives se développent à l'initiative de l'UNESCO ou de l'OCDE. L'éducation comparée est toujours le produit de l'étude d'une histoire et d'une société. La redécouverte actuelle de l'éducation comparée est très différente de celle qui a eu lieu à la fin des années soixante. On entendait alors par éducation comparée, une spécialité qui permettait d'établir des comparaisons entre systèmes éducatifs favorisant les emprunts, les transferts possibles d'un système à l'autre. C'est le sens

que lui donnait son fondateur Jullien de Paris (1873) et que lui donnent encore quelques comparatistes qui lui assignent un objet très précis : les systèmes éducatifs. Toutefois, une certaine désaffection par rapport à la spécialité a eu lieu pendant une quinzaine d'années. On est en droit de s'interroger sur les raisons de ce silence. Plusieurs raisons sont avancées. L'éducation n'apparaît plus comme prioritaire et les gouvernements réduisent leur investissement budgétaire dans ce domaine (Halls, 1990). L'éducation comparée a également eu des difficultés à se faire reconnaître sur le plan scientifique. Néanmoins, le retour à l'utilisation d'outils quantitatifs et une réflexion épistémologique sur la spécialité va redonner à l'éducation comparée une seconde jeunesse.

L'éducation comparée et la comparaison des systèmes éducatifs sont basées sur une méthode scientifique de recherche. La comparaison est faite à l'aide d'**indicateurs** qui peuvent donner lieu par des traitements statistiques à l'intégration de différentes variables (une seule variable renvoyant à une vision réductrice). Néanmoins, dans ce type de travail, il ne s'agit pas tant d'une évaluation complète des performances que de **l'observation ciblée de quelques variables clés**.

Les comparaisons internationales informent et font connaître la multiplicité des types et des organisations possibles de la formation. Elles permettent de situer le niveau de performance des élèves, de se positionner par rapport à notre propre système de formation. Cela rend possible, par la connaissance d'autres pratiques, des coûts, de la durée de l'enseignement, des conditions d'emploi des enseignants, des performances des élèves, etc. La confrontation de notre réalité éducative habituelle avec d'autres réalités ouvre la voie à de nouvelles idées de réforme. La diversité est ici une chance. En effet, pour la recherche comparative, la diversité n'est pas un handicap mais l'occasion d'accumuler des compétences. La comparaison entre des jeunes filles françaises et tunisiennes, concernant l'apprentissage des sports collectifs, devrait nous apporter une meilleure compréhension des faits éducatifs dans des cultures différentes.

Enfin, l'approche par compétences, qui se met progressivement en place dans notre pays impose des changements importants dans la conception de l'enseignement des sports collectifs. En effet,

dans les cours d'E.P.S., nous constatons avec Zghibi (2004 ; 2008) et Rezig (2005) que l'enseignement des sports collectifs est souvent analytique, c'est-à-dire basé sur le geste technique. On trouve aussi des transpositions didactiques par trop formelles de séances d'entraînement de club voire de thèmes d'apprentissage utopiques en raison du temps effectif dont on dispose à l'école. Dans la plupart des cas, le temps de jeu reste d'une indigence troublante. Voilà pourquoi ce constat, certes sévère, nous a convaincue de poursuivre notre réflexion sur les jeux sportifs collectifs à l'école. Pourtant, l'avancée des recherches met en perspective une approche plus globale en reliant la perception, les connaissances sur le jeu et les compétences motrices. De plus, l'analyse objective des niveaux de jeu au lycée d'Ibn Charaf permet de constater l'échec des apprentissages en sports collectifs pour nombre de jeunes filles notamment tunisiennes.

Un des acquis de la recherche en didactique des sports collectifs à l'école est que, si l'apprentissage d'un jeu ne peut se concevoir sans une pratique importante, il nécessite aussi une prise de distance avec l'immédiateté de cette pratique. L'enjeu est de conceptualiser l'action pour construire des invariants opératoires et des règles d'action (Vergnaud, Halbwachs, & Rouchier, 1978 ; Gréhaigne, 1989, 1992). On n'apprend pas tout en jouant ou en répétant des gestes techniques. Il est besoin, pour parvenir à des généralisations et à la construction d'un sens, d'analyser après coup ce qui s'est passé. Notre travail de recherche vise à produire des connaissances et des outils « pour l'intervention » (Bouthier, 2000).

À partir de ces constats, nous avons décidé de nous intéresser à l'apport de la notion de débat d'idées appliqué à une didactique de l'éducation physique en prenant comme support un cycle de handball avec des filles de seconde du lycée Cournot à Gray en France et d'une classe de deuxième du lycée d'Ibn Charaf à Thala en Tunisie. L'analyse des aspects décisionnels (verbalisation et prise de décision) en tant que facteur d'efficacité dans l'apprentissage et dans la performance ainsi que la recherche de la continuité du jeu constituent donc un sujet d'actualité correspondant à une demande sociale.

Nous tenterons, en premier lieu, de mieux comprendre et de formaliser l'organisation de l'activité décisionnelle des joueuses lors de l'apprentissage en handball. Dans un deuxième point, il s'agira de proposer des pistes susceptibles d'optimiser les procédures d'intervention à propos des compétences des joueuses. L'objet de notre recherche est l'exploration des indices et des critères de prise de décision tactique chez deux groupes de filles d'origines culturelles différentes. De plus, l'accent porté sur les critères mobilisés par le porteur du ballon nous permettra peut-être de préciser les diverses sources d'influence sur ces décisions tactiques (analyse individuelle et collective du jeu). Nous pensons à ce titre qu'il est aujourd'hui communément admis dans le domaine des sciences cognitives que la décision tactique en jeux collectifs constitue un objet complexe en raison de l'intervention de multiples déterminants en interaction (Temprado & Francès, 1993 ; Menaut, 1998). Nous pensons principalement à la culture, à l'environnement momentané et à l'expérience de la personne. Cette posture épistémologique visant à appréhender la complexité (Morin, 1984 ; Le Moigne, 1999) constitue selon nous l'originalité, l'intérêt, mais aussi la difficulté de notre travail.

La complexité de la connaissance est affirmée dès lors que l'on considère qu'elle résulte des mises en relation propres aux Humains : pas totalement prédictibles, souvent aléatoires, jamais réductibles à l'idée qu'on peut s'en faire. Dans cette perspective et contrairement aux idées souvent admises, la connaissance n'est pas donnée, le modèle ne peut pas être appliqué selon le modèle de la chaîne causale rationnelle. Ici, la connaissance est une activité cognitive couplée avec le faire. Le sujet agit et pense en contexte, « la cognition est action incarnée » (Varela, 1993, p. 234) ; elle est action de concevoir, principale spécificité de l'apprendre, d'autant que ces apprentissages sont situés. L'expérience, la prise de conscience, la connaissance et le pouvoir d'agir s'y enchevêtrent pour contribuer à l'émergence d'un nouvel ordre personnel produit localement.

Les décisions en tant que cognitions considérées comme « actions incarnées » (Varela, 1993 ; 1996) sont donc liées à la formation, à l'expérience, aux conceptions, qui constituent le vécu du joueur. L'analyse de la manière dont l'action s'organise peut être révélatrice de l'expérience comme moment focal culturellement, historiquement, spatialement, temporellement et corporellement situé (Récopé, 2000).

Ainsi, nous envisageons de contribuer au développement d'un corpus de connaissances propre aux sports collectifs et au handball féminin à l'école en particulier, en développant des outils et des méthodes d'observation permettant d'obtenir des informations plus pertinentes, plus précises sur ce qui se passe réellement sur le terrain.

Dans cette perspective, la première partie de ce texte sera consacrée à exposer quelques présupposés théoriques qui orientent ce travail. Dans un second temps, nous relaterons l'expérimentation proprement dite ainsi que les résultats obtenus. Enfin, dans une dernière partie, nous discuterons les principaux apports mis en évidence par ce travail de recherche.

Première Partie : le cadre théorique

Dans le cadre de cette étude nous allons envisager successivement les apports de l'éducation comparée, les différentes formes de cognition et la contribution des débats à l'apprentissage des sports collectifs à l'école.

Chapitre 1. 1 : L'éducation comparée

L'internationalisation des problèmes liés à l'éducation, l'importance des réflexions mondialement menées sur les rapports interculturels et les problématiques de l'identité doivent être dorénavant de la responsabilité du plus grand nombre d'enseignants. L'éducation comparée entend mettre à disposition des informations et des pratiques susceptibles de les aider dans une démarche qui demande des échanges et des coopérations. Cela confirme que les sciences sociales n'acquièrent pas toujours leurs connaissances dans un laboratoire mais aussi dans une mouvance des réalités.

1. Epistémologie de l'éducation comparée

Il a fallu attendre les années quatre-vingt-dix pour que l'éducation comparée suscite de nouveau un intérêt fort de la part des chercheurs. En effet, de nombreuses publications voient le jour, comme, par exemple en français *L'éducation comparée* de Porcher et Groux (1997). De nombreux numéros de revues sont aussi consacrés au même moment à l'éducation comparée : *Perspectives* intitule le dossier n° 71 « L'éducation comparée : un bilan provisoire » (1989); *La revue internationale d'éducation* intitule son n°1 « Approches comparatives en éducation » (1994); *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* consacrent le numéro de juillet 1995 à l'Éducation comparée. Ce regard sur l'autre permet de satisfaire sa curiosité intellectuelle mais aussi de mieux comprendre sa propre situation en relation avec d'autres à l'international et de

réinvestir du sens dans ses propres pratiques. Mais, l'éducation comparée est toujours le produit d'une histoire et d'une société. Les différentes éducations comparées dans le monde illustrent les différentes formes de contextualisation de la spécialité (Cowen, 1990).

Une réflexion épistémologique sur la spécialité, sur les limites du champ et les lieux d'éducation comparée va nous permettre d'en proposer une définition large et de démontrer qu'elle est porteuse d'enjeux forts dans le contexte actuel.

1. 1. Le champ de l'éducation comparée

L'éducation comparée a pour but d'apporter sa contribution à une meilleure compréhension internationale. En effet, en comparant des faits éducatifs qui appartiennent à des contextes différents, on est amené à étudier d'autres cultures (De Landsheere, 1972). On parvient alors à une meilleure compréhension de sa propre culture, on découvre le relativisme mais il convient auparavant de délimiter le champ de l'éducation comparée.

Souvent considérée comme une démarche (on parle souvent de démarche comparative dans d'autres domaines que celui des sciences de l'éducation), elle est plus que cela : elle constitue une spécialité au sein des sciences de l'éducation, tout comme la littérature comparée, le droit comparé et la politique comparée en constituent une au sein de la littérature, du droit ou de la science politique (Halls, 1990). Elle est répandue en éducation, puisqu'à tout moment, pour mieux comprendre ce que nous vivons, nous faisons appel à d'autres contextes où apparaissent des réalités, des problèmes semblables. Les problématiques, étudiées sous des angles différents, permettent une décentration de l'individu, une prise de recul et un changement de point de vue qui favorisent l'analyse et facilitent la compréhension. L'éducation comparée est à l'écoute des différences ; elle approche chaque système, chaque fait éducatif dans sa globalité. Elle en perçoit la cohérence, la spécificité, elle les relie à leur contexte, à leur histoire, à la société dont ils sont le produit (Lê Thành Khôi, 1981).

La comparaison en éducation a un sens. Elle n'est jamais gratuite. Si elle est effectuée de façon rigoureuse, la lecture des points communs et des différences relatives à un problème général apporte des informations plus intéressantes que celles qu'apporterait une lecture de ce même problème, dans un seul contexte. Si les mêmes effets se produisent toujours, alors on peut en inférer des lois comme l'affirme Lê Thành Khôi (1981, 1995). Pourtant, la violence ne se manifeste pas de la même manière dans un collège de Sarcelles, dans une école de Sao Paulo ou dans la banlieue de Tunis. Toutefois, les signes de violence par exemple sont souvent les mêmes (racket, violences verbales, physiques) et les moyens de l'enrayer peuvent être abordés de façon globale, même si les actions à mettre en œuvre doivent s'adapter au contexte.

La comparaison en éducation est aussi économique, car elle permet de ne pas se livrer à des études qui ont déjà été réalisées en d'autres lieux. On assiste actuellement à une mondialisation des champs de l'activité humaine et le recours à l'éducation comparée apparaît tout à fait nécessaire dans ce contexte. L'approche des dispositifs ou des faits éducatifs que suppose l'éducation comparée est multiple et complexe. Elle nécessite des points de vue différents et fait appel à des chercheurs qui ne sont pas nécessairement des comparatistes mais des économistes, des historiens, des sociologues, des démographes ... L'éducation comparée n'est pas la spécialité des seuls comparatistes, elle se situe au carrefour de nombreuses disciplines et chacune apporte un éclairage différent sur l'objet d'étude (Van Daele, 1993).

C'est dans la confrontation et la comparaison de problèmes relatifs à l'éducation en différents contextes que l'éducation comparée prend son sens (Halls, 1990). Elle a souvent une dimension internationale, mais elle peut aussi être intra-nationale (par exemple, comparaison de la façon dont l'éducation physique est traitée dans différents Gouvernorats). Le regard du comparatiste qui étudie des réalités dans des contextes différents crée le rapprochement et permet d'établir les points communs et les différences.

Les grandes études comparatives sont souvent réalisées par les organismes internationaux (UNESCO, OCDE, Conseil de l'Europe). Toutefois, les études comparatives réalisées par les organisations internationales ne concernent pas seulement les comparaisons de systèmes éducatifs ; elles proposent des études spécifiques à chaque pays sur leurs politiques nationales d'éducation. Les organisations internationales ne sont pas seules en charge des études comparatives. De nombreux chercheurs étudient les problèmes qui se posent de façon générale, au niveau mondial ou au niveau de plusieurs états. Par exemple, l'étude de la question des nouvelles technologies fait ressortir que les techniques de communication sophistiquées actuelles creusent le fossé entre nantis et défavorisés (au niveau des états et des individus). Il faut donc imaginer des solutions à l'échelle mondiale (éducation au changement) ; intégrer par exemple de façon pertinente les nouvelles technologies dans les dispositifs éducatifs sans omettre le fait que la moitié de la population mondiale n'a pas accès aux réseaux téléphoniques. La question suivante appelle une réponse urgente : comment peut-on éviter que les inégalités ne se renforcent, que le pouvoir culturel et scientifique que confère la maîtrise des outils d'information ne soit concentré dans les mains des puissances les plus développées sur le plan technologique (Delors, 1996)? L'éducation comparée s'intéresse prioritairement à ce type de problèmes et possède une dimension pragmatique. Elle s'appuie sur une analyse de la situation à l'échelle internationale pour envisager des remédiations qui s'expliquent aussi par les contextes spécifiques, par l'histoire de chaque système éducatif, par les cultures scolaires différentes (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996).

La mobilité et l'échange sont des facteurs importants pour le développement de l'éducation comparée. En effet, c'est par la rencontre de l'autre, dans son pays, que l'on pourra prendre conscience des différences dans tous les domaines de la vie sociale, politique, économique, culturelle mais aussi dans le domaine éducatif. L'éducation comparée rassemble les données recueillies sur les systèmes éducatifs, elle propose des explications sur les liens entre l'éducation et la culture (Lê Thành Khôi, 1995). Elle initie des recherches orientées vers des décisions

(organisations internationales) mais aussi vers des conclusions : les études sur les rapports entre éducation, culture et société (De Landsheere, 1992). La diffusion des études se fait par les réseaux de communication des organisations internationales, des associations de comparatistes et des différents journaux scientifiques centrés sur ces thèmes.

Après avoir positionné l'objet d'étude dans cette spécialité que constitue l'éducation comparée, nous allons tenter d'en proposer une définition qui, comme toute définition, est nécessairement réductrice. *L'éducation comparée est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives, mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant* (Porcher & Groux, 1997).

Toute tentative de définition est, on le sait, réductrice, voire insuffisante, privilégiant un aspect par rapport à un autre. Elle sera inévitablement contestée, mais c'est celle que nous avons choisie. De même, lorsqu'on s'attache à rechercher ce que l'on pourrait appeler une méthodologie de l'éducation comparée, on s'aperçoit qu'il y a une pluralité de démarches, de méthodes et qu'aucune ne constitue la théorie de référence pour cette spécialité (Husén, 1989).

1. 2. Des cadres de référence pour une méthodologie de l'éducation comparée

Nombreux sont les comparatistes en éducation qui ont mis l'accent sur la nécessité d'être vigilant par rapport aux méthodologies. De façon plus générale, Norbert Elias invite le chercheur en sciences sociales à l'analyse critique et à la prudence par rapport à leurs modèles théoriques. Les spécialistes de la recherche, les représentants des sciences sociales eux-mêmes, ne disposent guère de normes communes d'autocontrôle ou de contrôle réciproque qui leur permettraient de distinguer, avec la même assurance que leurs collègues des sciences de la nature, entre d'une part des produits de l'imagination, arbitraires et personnels - idéaux politiques ou nationaux – et d'autre part, des modèles théoriques et réalistes que l'on peut soumettre à l'examen empirique.

Les débats sur la méthodologie et les approches théoriques en éducation comparée n'ont pas permis de privilégier une théorie. C'est la raison pour laquelle on peut se demander s'il existe une méthodologie de l'éducation comparée ou un «éclectisme pragmatique acceptant la coexistence de démarches scientifiques hétérogènes» (Debeauvais, 1989).

1. 2. 1. Le cadre fonctionnel

Certains chercheurs pensent que le cadre théorique qui adopte une vue totalisante voire systémique vis-à-vis des faits sociaux est le cadre de référence le mieux adapté à l'éducation comparée (Debeauvais, 1989). Le fonctionnalisme est une approche qui convient à l'étude des organisations, des institutions, de la vie sociale. Recourant à une analogie entre la vie sociale et la vie organique, le fonctionnalisme saisit chaque institution dans sa fonction, dans son apport au maintien du système. Le fonctionnalisme convient pour étudier les fonctions des parties dans un ensemble. Il s'agit des fonctions manifestes (celles que les acteurs ont voulues) mais pas des fonctions latentes (les conséquences objectives de l'institution, indépendamment du point de vue des acteurs).

Durkheim souligne les limites du fonctionnalisme. En effet, écrit-il, « *Faire voir à quoi un fait est utile n'est pas expliquer comment il est né, ni comment il est ce qu'il est.* ». Cela revient à dire que le fonctionnalisme n'est que descriptif ; il n'a ni dimension historique ni dimension explicative.

1. 2. 2. Le cadre structuraliste

Il convient aussi d'étudier la pertinence du modèle structuraliste pour l'éducation comparée. Le structuralisme se définit épistémologiquement comme une activité opératoire de nature essentiellement constructiviste. Selon Barthes, ses deux opérations principales sont le découpage (recherche des fragments mobiles : myèmes, phonèmes, ...) et la découverte des règles d'association (règles de combinaison qui permettent de dégager un sens à partir des fragments inventoriés). Cette activité opératoire aurait pour but de comprendre, en les décodant, la culture et d'exprimer en termes intelligibles une réalité complexe.

Quel éclairage Lévi-Strauss apporte-t-il sur la question ? Il part de « *l'hypothèse de travail selon laquelle la structure sociale est un modèle construit à partir de la réalité empirique observée et décrite par l'ethnographie, c'est-à-dire des relations sociales (règles de parenté, rituels...), et qui n'existe pas en soi mais par rapport aux éléments qu'elle réunit et dont elle explique les règles d'organisation et de transformation. (...). Toutes les structures sociales étant inconscientes et radicalement distinctes des explications conscientes que donnent d'elles les individus à qui elles s'imposent, la connaissance des structures suffit à expliquer tout ce qui existe* ».

Quand peut-on faire appel à une approche structuraliste en éducation comparée ? Quel objet peut-on étudier en recourant à ce modèle ? Certains comparatistes en éducation pensent qu'il peut être tout à fait pertinent d'approcher l'institution éducative, ses acteurs, les relations qu'ils entretiennent, les stratégies qu'ils développent, les actions engagées, les résistances ... par le biais d'une méthode structuraliste.

1. 2. 3. Une pluralité de méthodes

L'efficacité des modèles qui viennent d'être présentés dépend de l'objet d'étude. Nombreux sont les sociologues qui ont refusé le dogmatisme dans les sciences sociales et qui ont affirmé la nécessité d'une multiplicité d'approches. Mais, qu'entend-on par méthode ? S'agit-il des techniques, des procédés utilisés par le savant ou de la démarche scientifique elle-même ? Pour Mauss, il faut pour analyser les faits sociaux, difficiles à atteindre et souvent complexes, avec des « *procédés spéciaux et rigoureux d'observation (...), des méthodes critiques* ». Nous retiendrons ce terme de « méthodes critiques ». Ce sont ces méthodes que l'éducation comparée doit utiliser pour analyser les faits éducatifs dans leur complexité et qui, seules, rendront possible leur objectivation. L'éducation comparée a recours à des méthodes critiques différentes selon l'objet d'étude (Husén, 1989 ; Halls, 1990). On fait appel en priorité à des méthodes quantitatives quand on veut comparer par exemple les résultats des élèves de treize ans en mathématiques et en sciences dans les pays du Grand Magreb. On fait plutôt appel à des méthodes qualitatives quand on veut étudier les acteurs éducatifs en Égypte et comparer les rôles et les fonctions des

secteurs public et privé dans ce pays. Actuellement, même s'ils s'accordent à reconnaître différentes tendances en éducation comparée, les chercheurs de la spécialité revendiquent pour elle une approche multidisciplinaire comme dans beaucoup d'autres sciences sociales.

- La méthode comparative

L'éducation comparée est aussi extrêmement dépendante de l'outil qu'est la comparaison. Celui-ci est utilisé pour analyser les faits éducatifs au niveau international ou national. La méthode comparative, spécifique à l'éducation comparée, devait, selon Jullien de Paris, faire avancer les recherches en éducation et fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation. Pour être réellement efficace, cette méthode doit être utilisée avec beaucoup de rigueur. Elle fait appel à des techniques complexes. La comparaison est une activité mentale élaborée, « *consciemment délimitée par des problèmes, des perspectives théoriques et des desseins générateurs d'attente* » (Schriewer, 1989). C'est un mode de pensée relationnelle qui a des règles exigeantes (Schriewer Holmes, 1992). C'est sur ce point que Mauss insiste lorsque, après avoir étudié les utilisations erronées des statistiques, il examine le problème des comparaisons fallacieuses. Il faut, de plus, avoir le soin de réduire à des faits comparables les données d'origines diverses dont on dispose. Faute d'avoir ainsi procédé, beaucoup de travaux de sociologie morale, par exemple, contiennent de graves erreurs. On a comparé des nombres qui n'ont pas du tout la même signification dans les diverses statistiques européennes. Selon le principe que l'on ne peut comparer que ce qui est comparable, il faudra veiller à la qualité des données et à ce qu'elles recouvrent.

1. 2. 4. Système et comparaison

Ces précautions relatives à la comparaison évoquées, il faut avant d'engager toute démarche comparative, identifier les différents composants ou éléments du système. Cette première étape doit être extrêmement rigoureuse. Les qualités du comparatiste sont celles que définit Lévi-Strauss dans *L'Anthropologie structurale* et qu'il appelle « les ambitions de l'anthropologie ». La première de ces ambitions est l'objectivité. Il ne s'agit pas de l'objectivité qui consiste à faire

abstraction de ses croyances, de ses valeurs et de ses préjugés. Il s'agit d'acquérir des « *méthodes de pensée (...) valides, non seulement pour un observateur honnête et objectif, mais pour tous les observateurs possibles* ». Le chercheur en éducation comparée doit donc, dans un premier temps, repérer les éléments constitutifs de la structure qu'il construit, approcher sa logique interne, puis se forger les outils qui lui permettront de construire le savoir spécifique à son objet d'étude.

Nous avons bien noté les recommandations énoncées. La méthodologie de la comparaison se conçoit par rapport à une prise en compte du contexte dans ses dimensions économique, historique, politique et culturelle. Si l'on n'intègre pas ces éléments, l'étude comparative sera faussée. Le principe de contextualisation est essentiel en éducation comparée. En effet, les indicateurs quantitatifs, souvent nécessaires à une analyse exacte de l'évolution de l'enseignement, ne sont jamais suffisants. Ils ne peuvent pas permettre de comprendre les relations de cause à effet qui intéressent les enseignants. Nous retiendrons ces mises en garde pour notre discussion.

Après ce paragraphe sur l'épistémologie de l'éducation comparée, nous allons préciser notre sujet de recherche en analysant les rapports particuliers que les filles entretiennent avec les sports collectifs.

2. Comment positionner les filles par rapport aux sports collectifs ?

Les travaux de Davis (1999), Cogérino (2005) et Vigneron (2004) dressent un portrait quelque peu désespérant des apprentissages des filles à l'école en France. Face aux écarts considérables souvent constatés entre filles et garçons, il semble intéressant de prendre quelque recul pour considérer et observer les apprentissages réellement effectués par les filles. Il paraît difficile aujourd'hui de s'en tenir à cet état de fait, de taire les piètres prestations des lycéennes. L'objectivité impose de considérer résolument l'échec des apprentissages en sports collectifs pour nombre de jeunes filles. Celui-ci doit néanmoins être référé aux réalisations de quelques autres, capables de gestes techniques ambitieux, de stratégies collectives élaborées, qui montrent

que les filles peuvent aussi sauter, tirer, déborder, dribbler... en sports collectifs. Ce qui interroge, c'est davantage l'écart entre filles et garçons ordinaires qu'entre les sportives et les sportifs (Vigneron, 2004).

2. 1. Une motricité contenue, contrôlée ou comment n'écarter ni bras ni jambes

Décrivant leurs élèves filles en sports collectifs, les professeurs d'EPS se montrent souvent critiques. Ils tracent un portrait de lycéennes souvent déséquilibrées, sautillantes, organisées prioritairement par le maintien de leur verticalité. Leurs déplacements sont réduits, elles semblent ignorer ou craindre les grandes chevauchées et appels de balle chers aux garçons. Elles se limitent fréquemment à de petits espaces où elles marchent, stationnent ou le plus souvent reculent. Les enseignants soulignent leur passivité, leur lenteur, leur mollesse. Ils insistent sur un manque évident de tonicité chez elles qui restreint leurs déplacements et va de pair avec une crainte du ballon et des contacts. Ce constat s'applique aussi aux membres supérieurs : les joueuses mobilisent leurs bras préférentiellement dans un espace avant, ignorent l'armé du bras, préférant un envoi du ballon à partir de l'espace proche de manipulation. Elles paraissent aussi être en difficulté pour contrôler, tenir ou amortir le ballon à l'aide d'actions explosives qui contredisent la mollesse énoncée plus avant.

Nos propositions de contenu vont s'inscrire dans une réhabilitation des compétences motrices qui ne soient pas déconnectées des situations jouées, avec adversaires, sur de larges surfaces, en situation d'urgence temporelle. En sport collectif, la notion d'engagement physique paraît fondamentale, cet engagement passant par le développement et le renforcement de compétences motrices simples, fréquentes chez les garçons mais souvent réprimées chez les filles sous la pression de la socialisation et de l'éducation familiale. Enseigner aux filles à écarter les jambes ou fléchir bras et genoux n'est ni simple ni vain. Cet apprentissage passe par une réappropriation chez elles de gestes essentiels comme courir vite et non pas trotter, sauter haut et non pas sautiller, lancer loin et non pas pousser le ballon. Un travail approfondi de propulsion, de déplacements et de coordination conduit dans des situations dynamiques, en jeu, balle en main,

pourrait alors viser un développement de la force et de la puissance chez les filles. Ce sont des qualités dont les joueuses en milieu scolaire s'estiment démunies mais que les lycéennes d'aujourd'hui ne rejettent pas forcément. De nombreuses situations ludiques et compétitives peuvent être proposées qui incitent les élèves à éloigner le ballon de leur axe de gravité, à contrôler l'adversaire.... à construire de l'armée du bras, en un mot à construire le lancer long.

2. 2. Activités de coopération pour elles, d'opposition pour eux ?

De nombreuses recherches en sociologie de l'éducation (pour une revue voir Poggi, Verscheure, Musard & Lenzen, 2010). dépeignent que « les filles » sont perçues collectivement quand les garçons sont reconnus, identifiés en tant qu'individualités au sein des classes. Spontanément, les filles s'engagent dans une activité collective de coopération, d'échange, alors que les garçons, beaucoup plus individualistes préfèrent s'affronter, s'opposer dans une activité qui les conduit, parfois, à garder le ballon jusqu'à le perdre. En sports collectifs, les filles par une sorte d'instinct grégaire apprécieraient « naturellement » le jeu collectif pour le plaisir d'être ensemble, de communiquer, de partager. Elles se sacrifieraient aussi facilement au profit d'un partenaire d'autant plus si c'est un garçon. Chez les garçons, le trait est moins élogieux : l'aide du partenaire apparaît aux adolescents comme l'aveu de leur impuissance à résoudre seuls l'opposition, elle est donc dévalorisée.

Face à ce constat, les enseignants s'appuient largement sur le penchant des filles à s'inscrire dans des organisations collectives, dans des jeux d'échanges pour renforcer chez elles cette dimension collective. Les situations qu'ils réservent aux filles, qui leur semblent opportunes et pertinentes pour elles, reposent sur des modalités de coopération, de partenariat, d'entraide, de circulation collective du ballon. Les professeurs déclarent que les moments de duel, d'opposition, de conflit ne leur agréent guère : ils redoutent et évitent pour elles le un contre un, la prise d'intervalle, le corps à corps et l'opposition individuelle, persuadés que ces instants les rebuteront, qu'elles ne s'y engageront pas ou n'y réussiront pas.

Pourtant, à bien y regarder, la coopération des filles n'est souvent qu'une juxtaposition d'actions individuelles qui renvoient davantage à l'expérience et à la socialisation qu'à des principes d'efficacité. Les filles échangent « à vide », pour montrer en quelque sorte à leurs camarades qu'elles les apprécient et nombreux sont les enseignants qui observent que les passes réalisées sont stériles, effectuées en arrière, en cloche quand d'autres choix plus offensifs s'avèreraient profitables. Au final, chacun constate que la coopération n'est pas effective mais seulement formelle. Elle ne survient pas comme un contrepoint à l'insuffisance des exploits individuels, étape essentielle de la construction des apprentissages, mais comme un supplément artificiel et bien inopérant.

Il nous semble dès lors fondamental de réinscrire les filles dans une activité de réelle confrontation, d'opposition individuelle et de ne pas les laisser s'exercer dans des simulacres de jeux d'échanges. La reconnaissance des espaces, des intervalles, la lecture du jeu et l'anticipation des choix sont sans doute d'autres éléments à explorer. Ce n'est pas nécessairement dans un corps à corps musclé que va se jouer le duel mais plutôt dans une occupation et reconnaissance plus rapide des espaces vides.

2. 3. Caractérisation des comportements typiques: une comparaison entre filles françaises/tunisiennes.

Ce constat général mérite sans doute quelques aménagements au regard des origines des filles.

Pour le lycée de Gray, avec Didier Caty, nous avons pu constater que beaucoup d'entre elles découvrent le handball et sont un peu perdues sur le terrain. Le groupe est très hétérogène avec quatre filles d'un très bon niveau et plusieurs autres incapables d'attraper un ballon en mouvement. On peut noter une très grande fatigabilité de la moitié du groupe. Si bien qu'une pause de quatre minutes au milieu du match de quinze minutes est indispensable. Cette pause permet aussi de faire rentrer les remplaçantes.

Au plan du jeu, la défense est inorganisée et plutôt individuelle. Trois élèves sur quatre ne reviennent plus en défense (devant les 9 m voire dans leur moitié de terrain) au bout de quelques minutes de jeu.

Les filles cherchent à récupérer la balle dès qu'elle est perdue et ce quel que soit l'endroit sur le terrain. L'attaque est instinctive. Les balles sont passées à des partenaires souvent statiques. Les passes sont très souvent en cloche, longues et donc interceptées. Plusieurs filles font encore des passes à deux mains devant la poitrine. Une élève reste souvent en pointe et l'attaque s'organise souvent à partir d'une passe par-dessus la défense en barrage. Les attaques placées sont rares et pratiquement toute l'équipe se retrouve engagée, à plat, dans les neuf mètres ; les élèves confirmées sont alors les seules à pouvoir « débloquer » la situation et venir chercher les balles en retrait.

Pour le lycée de Thala, avec des filles toutes débutantes, nous avons pu faire des constats semblables. Leurs placements et déplacements sur le terrain s'effectuent en fonction des trajets et des trajectoires de la balle avec un espace de jeu effectif très réduit. Au début du cycle, beaucoup avaient peur du ballon et se positionnaient de façon à ne pas le recevoir. Elles se contentent de faire des aller-retours entre les cibles. Une défense spontanée basée sur des déplacements collectifs entraîne de nombreuses pertes de balle quel que soit l'endroit du terrain. Le retour en défense en zone est inexistant. De longues échappées en dribble sont très courantes et se terminent, avec l'extinction du dribble, par une perte de la balle. Beaucoup de fautes (marchers, entrées en zone, ...) en relation avec un jeu à plat, souvent utilisé avec des passes en cloche, font que le ballon change fréquemment de camp, entraînant un coût énergétique certain. Enfin, les tirs sont souvent ciblés sur la gardienne de but. Nous avons observé (Zerai, 2006) que l'analyse systématique des niveaux de jeu au lycée d'Ibn Charaf permet de constater l'échec des apprentissages en sports collectifs pour nombre de jeunes filles. Comment l'école a-t-elle pu construire et renforcer au fil des seules heures d'EPS autant de différences entre les élèves dans une activité comme le handball par exemple ? Les apprentissages de ces élèves résultent très

majoritairement des leçons d'EPS et ne reposent ni sur des pratiques sociales, culturelles ou sportives extérieures, ni sur des différences de ressources physiques. Il s'agit donc bien d'apprentissages discriminés générés scolairement.

Mais ces éléments ne sont pas les seules raisons à cet état de fait.

3. La société tunisienne et les femmes.

Les femmes et leur condition sociale occupent une place de choix dans la littérature qui défend la singularité tunisienne en ce domaine par rapport au reste du monde arabe et à une bonne partie du monde musulman. Les textes insistent tous sur « l'égalité en droits » dont est censée jouir la femme tunisienne. Les références à la tradition y sont rarissimes et ne concernent guère que le monde paysan dont les femmes sont le plus souvent photographiées la tête couverte de leur foulard. On trouve en revanche systématiquement des portraits de jeunes filles habillées à la dernière mode, des photos de groupes mixtes d'élèves et d'étudiants, en un mot des illustrations destinées à montrer la place qu'occupent les Tunisiennes dans la vie publique et le modernisme dont fait preuve la société dans ce domaine.

3. 1. Le féminisme du temps de Bourghiba

Il ne s'agit pas là toutefois d'une nouveauté. En effet, il existe en Tunisie un « féminisme d'état » que l'on doit au Président Habib Bourguiba. Trois mois à peine après la proclamation de l'indépendance, la promulgation du Code du Statut Personnel (CSP, 13 août 1956) représente une véritable révolution. S'il ne rompt pas explicitement avec les fondements musulmans du droit de la famille, ce texte profondément novateur s'en éloigne grandement : l'abolition de la polygamie, le remplacement de la répudiation par le divorce judiciaire que les deux époux ont également la possibilité de réclamer, la suppression de l'institution malékite du tuteur matrimonial, font d'emblée des Tunisiennes des « privilégiées » par rapport à leurs soeurs du monde arabe et du grand Maghreb. D'autant que l'action du régime bourguibien ne s'arrête pas là. Dans les années

suivant l'indépendance, les femmes obtiennent le droit de travailler, se déplacer, ouvrir des comptes bancaires ou créer des entreprises sans l'autorisation de leur époux. Dès le début des années 60, une énergique politique de planification familiale est mise en place. L'on encourage vivement les femmes à limiter leur progéniture en rendant accessibles dans tout le pays les moyens contraceptifs et en chargeant l'Union des femmes de Tunisie (UNFT) de faire une publicité active en leur faveur. Bourguiba lui-même est à la tête de cette campagne de modernisation et, dans ses tournées dans l'intérieur du pays, il vitupère contre les archaïsmes misogynes et sexistes. Traitant le voile qui couvre les femmes de « misérable chiffon » ou d'« épouvantable suaire », faisant appel à la science pour tourner en ridicule la virginité, il se fait tout au long des années 60 l'inlassable avocat de l'émancipation des femmes.

Ainsi se construit progressivement un discours officiel en rupture avec la tradition que l'on peut qualifier de féminisme d'état. Dès la fin des années 50, le statut octroyé aux femmes devient l'une des meilleures cartes de visite de la Tunisie en Occident. La dynamique d'émancipation perd pourtant de son souffle dans les années 70. Résistances d'une société secouée jusque dans ses fondements par les bouleversements que lui a fait subir au pas de course son chef charismatique ? Il y a, certes, de tout cela dans le coup d'arrêt donné aux réformes. Profondément convaincu que l'évolution de la condition féminine est un des leviers essentiels de la modernisation de la société, il n'a pas moins toujours veillé à ne pas aller trop au-delà de ce que cette dernière était capable d'accepter. Résolument moderniste dans ses fondements, la politique tunisienne des femmes et de la famille repose de ce fait sur quelques ambiguïtés. Elle rompt, en effet, avec la référence religieuse sur plusieurs points mais consacre sans équivoque le privilège de masculinité. Le féminisme d'état bourguibien reste donc limité, dès l'origine, par les bornes qu'il s'est fixé : le respect de la norme patriarcale, le plus souvent mais pas toujours légitimée par le recours aux textes sacrés, tempère une très réelle volonté de modernisation.

Les années 80 sont marquées par un total immobilisme en matière de condition féminine. Avec la montée en puissance de l'islamisme, le mouvement féministe tunisien, né à la fin des années 70,

se réfugie dans une position défensive. Il ne s'agit plus pour ces femmes de réclamer, comme elles l'ont fait à leurs débuts, de nouvelles avancées juridiques, mais de défendre le CSP (code du statut personnel) contre les attaques de moins en moins masquées.

3. 2. Le féminisme de Ben Ali.

Tel est l'héritage que trouve Zine El Abidine Ben Ali en prenant le pouvoir le 7 novembre 1987. Il en assumera à la fois la modernité et les contradictions en construisant, plus que son prédécesseur peut-être, son image sur sa politique féminine. L'amélioration du statut des femmes ne fait guère, à l'époque, partie de ses priorités. Pressé de prendre position par l'élite libérale dont il a besoin pour asseoir un pouvoir encore fragile, il affirme toutefois publiquement son attachement au CSP en 1988, mais sans plus.

A partir de 1991, avec la montée en puissance de Leila Trabelsi ben Ali, épouse du Président, un nouveau discours de la modernité se met en place. On ne se risque pas à abandonner la référence devenue rituelle à l'identité arabo-islamique du pays, mais elle n'occupe plus le même espace qu'à la fin des années 80. Son prestigieux passé antique est en revanche glorifié, insistant sur la pluralité des sources de la personnalité tunisienne et sur sa diversité culturelle. Les femmes sont appelées à être une des pièces maîtresses de cette nouvelle donne et 1992 inaugure le retour à la mixité, les membres du gouvernement et grands commis de l'État étant encouragés à être accompagnés de leurs épouses lors des réceptions officielles. La nouvelle première dame fait des apparitions de plus en plus fréquentes en public et, en fidèle porte-parole de son présidentiel époux, ne manque pas une occasion de glorifier le rôle des femmes dans la construction de la Tunisie moderne. La création en 1991 du Centre d'information et de documentation sur les femmes (Credif) et la mise en place d'une commission nationale « Femme et développement » dans le cadre de la préparation du VIIIe Plan illustrent cette évolution.

Le discours prononcé par le président de la République le 13 août 1992 à l'occasion de la fête nationale de la femme jette véritablement les bases du nouveau féminisme d'état tunisien et renoue avec la continuité bourguibienne un moment abandonnée. En rattachant le changement du

7 novembre 1987 aux grandes dates de l'histoire tunisienne, il réaffirme que « *La réhabilitation de la femme, la reconnaissance de ses acquis et la consécration de ses droits dans le cadre des valeurs religieuses et civiles auxquelles notre peuple est fier d'adhérer* » font partie intégrante de ce glorieux héritage. Trois idées forces dominant en revanche : l'éloge d'une modernité revendiquée comme un acquis irréversible, la reconnaissance des profondes évolutions qu'a connue la société tunisienne (ex : passage de la famille élargie à la famille nucléaire ; nécessité de traduire ces évolutions dans la loi) ainsi que l'appel lancé aux femmes pour participer à la construction de cette modernité au moyen de la lutte anti-islamiste.

Enfin, se disant « *convaincu de l'aptitude de la femme à assumer les plus hautes charges au sein de l'état et de la société* », le président annonce la création d'un « Secrétariat d'État chargé de la femme et de la famille » et préconise la nomination de femmes dans les cabinets ministériels. Affirmant qu'il fera « *trionpher les facteurs de progrès de la femme et de la société tout entière* », il précise : « *nous tenons à réaffirmer ici notre attachement à ces acquis et notre détermination à les défendre et à les faire évoluer* ». Essentielle, cette phrase laisse la porte ouverte à de futurs progrès mais reconnaît de facto que la marche vers l'égalité des sexes n'est pas achevée. L'évolution vers un pouvoir de plus en plus dictatorial ne permettra pas à ces bons sentiments d'avoir une véritable suite dans la durée.

Sur le plan pratique, les réformes annoncées sont consignées en 1993 dans les codes du statut personnel, du travail et de la nationalité. Sans répondre pleinement aux souhaits du mouvement féministe qui milite pour une reconnaissance claire de l'égalité des sexes, elles ne sont toutefois pas négligeables et tendent à faire évoluer l'autorité paternelle vers une autorité parentale partagée entre les deux époux. Ainsi, dans la loi du 12 juillet 1993 portant modification du CSP, le consentement de la mère devient obligatoire pour le mariage d'une fille ou d'un garçon mineur. Si la défaillance du père est dûment constatée dans le cas d'un couple divorcé, la mère peut obtenir la pleine tutelle de ses enfants. Elle acquiert également le droit de les représenter dans une série d'actes juridiques de la vie quotidienne, d'ouvrir et de gérer un livret de caisse

d'épargne à leur profit. Une autre mesure s'inscrit dans ce cadre, d'autant plus importante qu'elle se démarque de la loi islamique qui ne reconnaît que la filiation paternelle. Cette innovation n'a rien de symbolique quand on connaît la force des traditions ; il s'agit de l'obligation d'obéissance de la femme envers son mari qui est remplacée dans l'article 23 du CSP par la notion de « bienveillance » mutuelle que se doivent les conjoints. La violence conjugale sera ainsi réprimée avec plus de rigueur et un fonds de garantie des pensions alimentaires est institué en même temps que s'accroît la répression des maris divorcés défaillants. En matière professionnelle, un nouvel article du Code du Travail (5 bis) renforce la règle de non-discrimination entre les sexes et la ratification par la Tunisie du protocole additionnel n°89 à la Convention internationale du travail élargissant les dérogations à l'interdiction du travail de nuit viennent renforcer l'arsenal des mesures contre la discrimination.

Beaucoup de femmes ont conscience qu'elles ont tout à gagner d'une position qui fait d'elles d'indispensables auxiliaires. Les innovations législatives apportées depuis 1995 en matière de répartition des biens à l'intérieur du couple illustrent ce désir d'aller de l'avant. C'est ainsi qu'a été institué le régime de la communauté des biens réduite aux acquêts, naguère inexistante dans la législation. Cette mesure vaut reconnaissance du fait que la constitution du patrimoine des couples tunisiens contemporains est le fait des deux conjoints et que la femme ne saurait être lésée en cas de séparation. Néanmoins, le CSP continue par ailleurs de spécifier que le mari est le chef de famille et que les époux doivent remplir leurs devoirs conjugaux « *conformément aux usages et à la coutume* » dont on sait qu'elle est systématiquement favorable aux intérêts masculins.

Entre une réelle conviction que les femmes ont de nouveaux rôles à jouer dans une société en voie de modernisation et un opportunisme qui peut se retourner contre elles, les deux dirigeants qui se sont succédé au pouvoir depuis l'indépendance semblent donc avoir pratiqué un féminisme à géométrie variable. Si elle a connu des mutations de grande ampleur depuis un demi-siècle, la société tunisienne est loin, en effet, d'avoir faite sienne l'exigence d'égalité des sexes et exprime,

en matière législative comme dans tous les aspects de la vie, de très fortes réserves devant une émancipation des femmes qui paraît à beaucoup de Tunisiens trop radicale. Trop timides, pour nombre de femmes, trop hardis, aux yeux de pans non négligeables de la population, les régimes tunisiens ont paru essayer de réaliser la difficile synthèse des aspirations contradictoires d'une société en pleine évolution et révolution.

Les adolescentes tunisiennes se trouvent, à l'heure actuelle, sur un pied d'égalité avec les garçons dans beaucoup de domaines dans le système scolaire. Elles possèdent de nombreux traits communs avec les adolescentes françaises sauf en ce qui concerne la sexualité. Quelle évolution pour le vingt et unième siècle ? - Quelle égalité pour les hommes et les femmes ? Ces questions de société sont au carrefour d'exigences parfois contradictoires. De toute façon, les adolescentes qui ont participé à ce travail se sont vraiment emparées du handball. Peut-être un signe supplémentaire de la volonté de changement.

En résumé, nous pourrions dire que nous avons constaté des résistances plus familiales que sociétales : on est souvent d'accord pour que la fille ou la femme du voisin travaille comme hôtesse de l'air ou policière, mais pas la sienne. Ainsi par la contrainte des mutations socioculturelles, la femme dans le travail est de plus en plus acceptée voire même souhaitée. Cependant, le changement des mentalités demeure lent. L'influence des mœurs, d'un héritage islamique mal interprété et d'une mentalité patriarcale font que la place de la femme dans le pays est encore minorée. La femme est effectivement insérée dans la société, que ce soit par la scolarisation ou par son travail ; ainsi elle est sortie de son isolement,. Cependant d'un autre coté, elle demeure un être à part. La révolution pour le travail, pour les droits et pour l'égalité d'une manière générale qui vient de se produire avec le renvoi par le peuple de Ben Ali devrait pouvoir donner un souffle nouveau à la place de la femme dans cette nouvelle société. Pour continuer notre inventaire nous allons nous intéresser aux rapports qu'entretiennent les jeunes filles tunisiennes avec l'activité physique.

4. Le sport, les jeunes filles dans la société tunisienne

Le sport pour les filles en Tunisie représente la santé, la silhouette, les loisirs. Il ne s'agit jamais de compétition, de confrontation et de travail dans un groupe et pour le groupe. Les filles préfèrent toujours être certaines de ce qui va se passer, connaître les résultats avant même de commencer. L'incertitude du jeu et du milieu leur fait peur et donc, elles choisissent de se retirer plutôt que de participer et de découvrir le jeu.

Les jeunes filles tunisiennes s'intéressent au sport lorsqu'il s'agit d'un sport individuel tel que la gymnastique, l'aérobic ou encore la course et les sauts. Quand elles se retrouvent face à un sport collectif, l'intérêt décroît très rapidement car elles le regardent comme un sport masculin. Les joueuses semblent considérer que les sports collectifs présentent une certaine violence, un contact éventuellement rude avec l'autre, une responsabilité au sein d'un groupe difficile à assumer et un respect de règles qu'elles maîtrisent mal.

Il nous semble dès lors fondamental de réinscrire les filles dans une activité de réelle confrontation et de ne pas les laisser s'exercer dans des imitations de jeux avec des échanges stériles. Ainsi, les situations proposées devront-elles permettre d'explorer et d'utiliser avec pertinence des formes, des techniques, des choix efficaces pour elles sans se contenter de reproduire systématiquement les savoir-faire des joueurs garçons. Prendre en compte leurs représentations, leurs ressources où l'affrontement et la réussite se construiront à partir du jeu semble une piste prometteuse. La reconnaissance des espaces, des intervalles, la lecture du jeu et l'anticipation des choix sont sans doute d'autres éléments à explorer.

Souvent les enseignants d'EPS soulignent leur passivité, leurs fautes maladroites et insistent aussi sur leur inertie et même leur fuite. Les lycéennes s'écartent pour laisser passer l'attaquant et même parfois tournent le dos au jeu. Elles ont peur ! Les enseignants décrivent aussi des joueuses accompagnatrices qui courent parallèlement à l'attaquant ou encore des élèves qui se recroquevillent dans une attitude de protection. Elles se convainquent ainsi très vite de leur médiocrité et ceci bien souvent sous les reproches voire les moqueries des garçons.

A partir de ces différents constats, il nous a semblé intéressant de nous interroger sur le jeu des filles françaises et tunisiennes avec l'activité handball. Est-ce qu'avec un public scolaire non expert, il existerait là aussi des moyens pour favoriser la réussite des filles dans la phase offensive ?

Après ce large tour d'horizon, nous permettant d'obtenir des éléments sur l'activité éducative, il semble important de veiller à ce que la phase d'interprétation des données soit réellement construite et validée d'un point de vue méthodologique et théorique pour que les conclusions soient réellement utilisables. A cette condition, ce type de travail peut répondre aux enjeux actuels de la formation des élèves et apporter des outils efficaces et des réponses pertinentes.

Chapitre 1. 2 : Les cognitions

Les travaux actuels sur le « débat d'idées » en didactique des sports collectifs posent le problème des relations entre apprentissage moteur et verbalisation. Le rôle de la cognition dans l'enseignement des sports collectifs suscite des interrogations et alimente une controverse entre les tenants du tout cognitif et les tenants d'une approche plus écologique. Avec une posture, combinant des aspects de l'éducation comparée (Groux, 1997) et d'une recherche technologique (Bouthier & Durey, 1994), il s'agira de tenter de cerner les apports et limites respectifs de chacune de différentes approches ainsi que les éventuelles relations de complémentarité ou d'exclusion.

Par rapport à l'utilisation du modèle cognitiviste du Système de Traitement de l'Information (STI) comme modèle objectif, prégnant et exclusif, nous allons utiliser les alternatives de l'action située (Suchman, 1987) ainsi que de la cognition située et distribuée (Hutchins, 1995). Ces approches ont été encore peu exploitées pour étudier les phénomènes en sport collectif et les prises de décision du sujet en jeu. De plus, avec la verbalisation, ils nous paraissent constituer le niveau d'explication le plus adéquat pour appréhender la complexité et l'adaptation des décisions prises en jeu (Mouchet, 2004).

L'un des enjeux de ce travail consiste à identifier le type de relations existant entre les éléments qui interagissent lors des prises de décision dans l'action, en se centrant notamment sur l'organisation fonctionnelle de l'activité de la joueuse et sa logique propre qui n'est pas forcément uniquement rationnelle. Nous considérons dans cette optique qu'il est envisageable de déterminer trois niveaux d'investigation de l'activité décisionnelle comprenant les aspects collectifs et individuels et correspondant à trois sources d'influence :

- Les rapports de la joueuse aux facteurs contextuels généraux en rapport avec les modèles culturels qu'elle a construits ;

- Les rapports de la joueuse aux facteurs contextuels et émotionnels locaux. Ils caractérisent la situation de jeu dans le match et constituent l'environnement momentané et évolutif de la joueuse.

- L'histoire personnelle de la joueuse et sa logique de jeu. Les décisions sont liées à la formation, l'expérience, aux conceptions latentes qui constituent le vécu de la joueuse, ainsi qu'aux autres composantes de l'action sportive (Bouthier, 1993, 2000 ; Mouchet, 2003).

Le choix de l'utilisation des termes d'action ou de cognition située s'explique par le fait qu'il existe deux traditions de recherche présentant des convergences : une tradition sociologique et ethno-méthodologique ainsi qu'une tradition psychologique et d'intelligence artificielle. La première repose sur le paradigme de l'action située, terme introduit par Suchman (1987). Elle met l'accent sur la « logique des situations sociales » : chaque « cours d'action » dépend de façon essentielle des circonstances sociales. La seconde repose sur le paradigme de la cognition distribuée (Hutchins, 1995). Elle traite de la relation entre contexte et cognition ; elle met l'accent sur le caractère social distribué de la cognition et sur la singularité des raisonnements pratiques. L'ensemble des recherches défend toutefois l'idée d'une pragmatique de l'action et de la cognition : celles-ci se définissent mutuellement l'une par l'autre. Nous allons revenir plus en détail sur ces différents paradigmes.

1. La cognition située

Durant les années quatre-vingts et en réaction aux approches cognitivistes traditionnelles du traitement de l'information, les théories situées mettent en relief le caractère fortement contextuel de l'activité humaine. Elles proposent une nouvelle façon de concevoir la formation, l'apprentissage ou l'enseignement. Ces différentes démarches se réunissent autour de l'idée selon laquelle la construction de la cognition ne peut-être envisagée que «située» historiquement et culturellement dans un environnement précis. Ainsi : *« A une conception de l'apprentissage et de la connaissance qui résulterait de l'expérience, de sujets en solitaires dans un monde stable et*

objectif, cette nouvelle conception substitue celle d'un apprentissage et de savoirs résultant de la participation active des sujets apprenants aux contextes sociaux et matériels qui les entourent, la personne et le monde étant entendus comme mutuellement constitutifs » (Moro, 2001, p. 494).

Selon ce registre théorique qui renoue avec une inspiration phénoménologique, la connaissance serait le résultat d'une interprétation permanente qui émerge de nos capacités de compréhension, elles-mêmes enracinées dans l'histoire de notre relation à l'environnement. Ces capacités s'avèrent alors inséparables de notre corps, de notre langage et de notre histoire culturelle ; elles nous permettent de donner un sens à notre monde. « *La société est quelque chose de vivant, ici et maintenant, en face à face et résulte des interactions qui lient les personnes les unes aux autres (...). Elle est un phénomène émergent* » (Denzin, 1992, p. 22). Les individus créent donc le monde dans lequel ils vivent au travers de leurs interactions (Blumer, 1969). Ce qui est fondamental dans cette approche, ce sont les types d'engagements sociaux qui permettent à l'apprentissage d'advenir, l'acquisition des capacités étant considérée comme se réalisant au cours du processus de participation de l'apprenant à la communauté de pratiques et non pas en termes d'acquisition d'un corps de savoirs abstraits décontextualisés qu'il s'agirait ultérieurement d'appliquer en contexte.

On peut ici également faire référence aux travaux de Barth pour qui : « *Comprendre est donc un phénomène complexe : il faut observer et interpréter la réalité. Pour comprendre – et donc partager une signification avec autrui – il faut être capable d'interpréter un phénomène selon des critères communs* » (Barth, 1993, p. 42). Cette notion bien que largement intuitive réfère au système de relations qui organisent les activités entre les personnes et les objets, incluant tout autant les normes, les valeurs, les attitudes que les savoirs.

Les activités dans lesquelles l'apprenant s'engage sont constitutives de l'apprentissage. Elles ne sont pas dissociables du processus de construction identitaire ainsi que l'indiquent les auteurs : « *changer de positions et de perspectives fait partie des trajectoires d'apprentissage de l'acteur, du développement d'identités et des formes d'appartenances* » (Lave et Wenger, 1991, p.36).

En inscrivant les réflexions présentées ici dans le paradigme de la cognition située, nous souhaitons proposer une vision de l'interaction communicative qui s'entend dans une perspective pragmatique.

Production cognitive conjointe, la construction de significations qui sous-tend l'interaction entre les joueurs est une dynamique de modelage de formes langagières dont les formes corporelles. Ceci revient à défendre une approche socio-constructiviste de l'enseignement des sports collectifs. Au-delà de la description fine de la dynamique conversationnelle, l'analyse du discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002) a pour horizon une modélisation des mécanismes d'enchaînement d'énoncés. Elle tente d'appréhender le jeu des productions-interprétations des énoncés selon la trame de l'événement temporel que constitue l'échange langagier (Roulet et al. 1985 ; Bange 1992). Elle recherche à identifier des régularités ou des règles dans ces énoncés mais également la fonction résolument pragmatique du langage en se confrontant à cette simple question : « comment se fait-il que les élèves en dialoguant se comprennent et transforment leur activité collective » ?

Cette question centrale met en jeu des réflexions sur les processus supérieurs que sont l'expression de la cognition en actes et l'appréhension de ses formes sémiotiques. Se demander comment deux humains se comprennent ne signifie pas que l'on se désintéresse des cas où des désaccords conduisent à des ruptures de la communication ou à des mécompréhensions. L'incompréhension doit bien sûr être entendue comme une catégorie large incluant la dynamique de négociation du sens partagé, la gestion (non nécessairement résolutive) de conflits cognitifs et autres conflits d'interprétations. Se comprendre ne signifie donc pas seulement parvenir à un « con-sensus », même local ; cela signifie plus largement être capable de stabiliser, au moins temporairement, une construction conjointe et partagée d'un sens en contexte situé.

On peut envisager « la compréhension » selon deux paradigmes bien distincts. Le premier STI repose sur l'idée répandue selon laquelle, en conversation, un locuteur-émetteur parle dans l'intention de « faire passer » quelque chose et que l'auditeur-récepteur décode et traite cet

énoncé pour (re) trouver ce « quelque chose », ce sens formulé. Sommairement, selon cette théorie du code, le locuteur possède une idée claire et précise qu'il met en mots. Ces mots, physiquement transportés, feront l'objet d'un traitement par l'auditeur. Une conséquence de cette théorie est que les locuteurs ne font pas d'erreurs et qu'il n'y aurait pas de perte d'information lors de la transmission. Le sens obtenu à l'arrivée est idéalement isomorphe au sens émis au départ ; la communication peut ainsi être parfaite. Autrement dit, le traitement du « dire » du locuteur est une opération dont le produit est un objet qui lui préexiste : le « sens donné » par le locuteur.

La seconde conception du langage repose sur l'idée essentielle selon laquelle le sens est co-construit de façon processuelle et radicalement dialogique. Cette façon d'envisager la dynamique conversationnelle participe d'une perspective constructiviste en ce qu'elle postule que tout message est adressé et vise à produire des effets. Il suffit d'accepter l'idée simple selon laquelle les participants-partenaires au débat, immergés dans un échange où le sens est premier et (à) partagé(er), le façonnent conjointement et ainsi en font émerger un sens provisoire en constante négociation. L'action humaine s'inscrit de plus dans une communauté de pratiques ; les actions sont toujours connotées culturellement dans un système de normes (Bruner, 1991). L'action humaine est donc comparable à une activité d'interprétation, c'est-à-dire qu'elle est liée à la fois au sens que le sujet lui attribue et à la situation elle-même qui la dénote. Par exemple, l'action consistant à effectuer un saut périlleux au plongeur des trois mètres peut pour un élève présenter une signification émotionnelle trop forte alors que pour un autre cette activité physique simple sera facilitée du fait du temps lié à la hauteur supérieure par rapport à la surface d'entrée dans l'eau.

Dans le cadre de l'éducation physique, on peut étudier la relation pragmatique que l'élève entretient avec le contexte spatial, temporel et social de la classe. Haw (2002) propose quelques postulats essentiels qui articulent l'approche théorique de l'apprentissage et de l'enseignement. L'interaction sujet/situation est le point de départ de toute analyse. Chaque action, pensée, geste

se place dans un contexte. On peut prendre l'exemple des évaluations qui dépendent directement de la situation telle qu'elle est vécue par l'élève. L'action y est particulière. Le sujet doit s'ajuster à la situation, on peut dire qu'il y a une grande part d'improvisation. Par exemple, le fait de faire un enchaînement en gymnastique au sol demande à celui qui l'exécute de tenir compte de perceptions variées : vitesse, perception de l'espace, perception corporelle... qui liées à l'action lui permettent de nombreux ajustements pendant l'action. Signalons toutefois que les sports collectifs sont caractérisés par la complexité des décisions (Gréhaigne, 1989 ; Mc Morris, & Graydon, 1997) au regard du niveau d'incertitude et de contrainte temporelle. Il s'agit pour les joueurs de distinguer dans un environnement mouvant les informations pertinentes en référence aux expériences passées et de choisir les options adaptées. Et ceci tout en tenant compte de données de contexte comme les habiletés des joueurs en présence, leur état physique, leur score et la zone de jeu concernée (Mc Morris & Mc Gillivray, 1988).

Au terme de ce paragraphe sur la mobilisation du paradigme de l'action située, nous allons présenter maintenant une formalisation de l'apprentissage, en cherchant à souligner le caractère distribué de la cognition en situation de jeu.

2. La cognition distribuée.

L'approche distribuée de la cognition étudie la cognition humaine en accordant une place centrale à la composante sociale des individus. Les bases théoriques et méthodologiques de cette approche émanent des sciences cognitives, de l'anthropologie cognitive et des sciences sociales. La cognition distribuée postule que pour comprendre la cognition humaine, il faut la considérer comme un phénomène social et culturel. En d'autres termes les composants de l'activité cognitive ne peuvent pas se limiter aux représentations mentales et doivent inclure les structures sociales, la culture, les individus et les outils. En effet, l'activité humaine ne se réduit pas à l'activité du cerveau, elle est au contraire distribuée entre les membres d'un groupe, entre les individus et les structures environnementales et matérielles. Elle est aussi traversée par le temps.

Certains auteurs examinent la question de la nature « distribuée » de la cognition. Ce concept déjà présent chez Lave (1993) se réfère au fait que les savoirs ne sont pas seulement logés chez « l'individu solo » mais sont répartis entre les différents individus et outils (matériels ou symboliques) qui nous entourent et auxquels nous recourons en activité solitaire ou collective. Il s'est alors ouvert un nouveau champ d'étude autour des artefacts et de l'impact de leur utilisation sur l'activité cognitive. On peut citer comme exemple d'artefact en éducation physique l'utilisation du trampoline qui permet à l'individu d'explorer une autre dimension de son corps dans l'espace. Un artefact est donc un outil cognitif qui façonne l'activité du sujet : or la prise de conscience des potentialités d'un outil pour l'accomplissement d'une tâche, comme par exemple des propriétés d'un ballon de hand ball lors d'un dribble ou d'un tir, ne va pas de soi. L'utilisation d'un outil s'apprend et le contexte détermine l'usage de l'objet.

La théorie de l'action distribuée ménage une part importante au langage (Vanderkeven 1988) ; il s'agit d'appréhender le jeu des productions/interprétations, des énoncés formant la trame de l'événement temporel que constitue l'échange langagier (Roulet *et al.* 1985 ; Bange 1992). La cognition est souvent étudiée du point de vue de l'individu « connaissant » et de ses processus mentaux : raisonnement, mécanismes attentionnels, usage du langage, mémoire, etc. Le cerveau est alors considéré comme le siège des processus cognitifs, permettant d'appréhender les invariants du sujet cognitif, en accord avec la position de Schütz (1987). Pour lui, la compréhension partagée des situations est due, en grande partie, à l'efficacité du langage qui est le moyen de contextualisation par excellence, tandis que Suchman recherche dans la communication verbale le prototype d'une approche contextuelle de l'action. Reste que la dynamique des interactions est essentiellement langagière. C'est l'énonciation qui permet l'ancrage dans la situation, c'est également l'énonciation qui définit le cadre de l'action. Si parler contextualise et situe l'action dans la situation, il reste à savoir où les théories situées placent l'organisation de l'action lorsque les interactions verbales jouent un rôle mineur dans sa mise en oeuvre effective.

L'activité est la composante sociale fondée sur un motif (Léontiev, 1984 ; Talyzina (1980)) qui la stimule et l'oriente, le point de départ étant un besoin dit supérieur au sens d'un sujet social appartenant à une collectivité. S'il n'y a pas d'activité sans pré-organisation, il n'y a pas non plus d'échanges sans signification d'abord partagée. Dans le cadre de notre étude, l'activité est porteuse de significations partagées par le groupe de joueurs constituant l'équipe et les éléments partagés sont ici les objectifs de victoire et d'efficacité, un projet de jeu qui détermine les priorités dans le mode de production du jeu, un référentiel commun d'analyse des états du rapport de forces.

De ce point de vue, nous pourrions reprendre l'idée développée par Schütz (1987), selon laquelle des significations partagées, préalablement données pour chacun, sont requises pour communiquer mais à la condition de regarder la communication comme la transformation et le développement réel des significations requises. Comme l'indique Clot (1999) citant Leontiev (1984), les hommes ne communiquent les uns avec les autres par les significations qu'à proportion du développement des significations. On comprend mieux dans un article de Bender (1998, p. 193) que « *le dialogue est non seulement possible mais nécessaire justement quand les hommes ne partagent pas les mêmes significations. Ce que nous partageons n'est pas aussi intéressant que ce que nous ne partageons pas* ».

L'action est la composante individuelle qui constitue l'un des processus organisationnels du système et permet de réaliser l'activité à travers l'élaboration de la conscience nécessaire et indispensable d'un but conçu comme représentation du résultat à atteindre. « L'activité est impossible sans action » et l'action repose sur ce qui est nécessairement conscient. Ensuite, il convient d'intégrer dans cette construction personnelle et subjective du monde les autres individus qui ont donc leur propre construction du monde. Il s'agit plus particulièrement en ce qui nous concerne des adversaires mais surtout des partenaires. Nous pouvons en effet nous demander dans quelle mesure le porteur de ballon intègre le monde des autres joueurs dans son propre monde et comment il interagit avec le monde des autres. Autrement dit il convient

d'examiner l'articulation possible des mondes individuels à travers la construction d'un monde en partie commun et co-construit.

La connaissance ne peut être comprise que lorsqu'elle est partagée par une communauté d'individus. Les travaux menés dans les classes considérées comme des « systèmes cognitifs globaux » (Hutchins, 1995) où la cognition est distribuée entre les acteurs et les objets qui mettent en évidence l'émergence de modes d'organisation typiques dans les interactions avec les élèves et constituent des configurations. La pensée de l'acteur est couplée à l'action et procède par attribution de significations en contexte. « *L'action est un processus continu, se construisant pas à pas dans l'interaction entre les intentions de l'acteur et les opportunités de coopération offertes par l'environnement spatial, technique et social... La signification de l'action en train de s'accomplir, se transforme continuellement au cours de l'interaction* » (Gal-Petifaux & Durand, 2001, p. 96).

De ce fait l'action suppose la conscience partagée non seulement d'une communauté de significations mais aussi de la différence de sens dont chacun investit ces significations. La conscience de cette différence est aussi requise pour la communication. On peut penser alors que la diversité des positions au sein de groupes hétérogènes d'acteurs constitue un moteur ou un frein du développement de leurs activités. On apprend de ce qui est différent non de ce qui est partagé. Le sujet - certes à l'aide du donné partagé - participe aux événements dans une position particulière qui est la sienne, la mienne ou la tienne et qui ne peut être remplacée par personne d'autre. L'incompréhension est donc vue comme la source réelle et le conflit moteur du développement de la communication, la source réelle aussi de la compréhension elle-même. Il est vrai alors qu'il faut prendre au sérieux la différence entre intersubjectivité et subjectivité, entre interaction et action, entre activité et interactivité. Leontiev (1984), l'un des fondateurs de la théorie de l'action, distingue trois niveaux d'activité: les activités proprement dites, les actions et les opérations.

- Les activités sont en relation étroite avec un but conscient, une motivation et peuvent donner lieu à une multiplicité d'actions.

- Les actions s'effectuent par des opérations qui sont des procédures compilées et inconscientes. Une action peut servir plusieurs activités.

En utilisant ces données en l'éducation physique, les actes de langage correspondent, ainsi, aux différentes actions sur la monde que l'on peut accomplir par des moyens langagiers. Les énoncés langagiers informent sur le système d'organisation conversationnelle dans lequel sont engagés les interlocuteurs, mais aussi plus discrètement sur leur état cognitif leurs dispositions attentionnelles ou affectives ou bien encore sur la nature de la relation interpersonnelle. Pour accéder à la pensée de l'élève, l'éducation physique tente de faire sens du discours énoncé à propos de l'action. Ce discours est produit dans un contexte particulier, la situation d'apprentissage, et véhicule une stratégie énonciative et logique spécifique. Ce phénomène de compréhension demande chez l'élève un processus dynamique d'attribution de sens, qui présente des déterminismes sociaux et culturels. De plus, les savoirs émergent d'une situation d'interaction sociale dans laquelle les échanges entre pairs prennent toute leur importance. On peut dire alors que la production langagière est une dynamique interactive au cours de laquelle naissent des intentions et des effets. Si l'on transpose cette situation didactique dans le cadre de l'EPS, on peut ainsi énoncer que les situations de production langagière diffèrent selon les modalités suivantes: la description des actions, l'énoncé de relations de nature hypothético-déductive, la formulation des règles d'action et la généralisation de ces principes à des situations similaires de jeu (Astolfi & Develay, 1989).

De même Endsley définit la compréhension d'une situation comme « *la perception des éléments de l'environnement dans un volume de temps et d'espace, la compréhension de leurs significations et une anticipation de leur évolution future* » (Endsley, 1994, p. 316). Avoir conscience de la situation c'est donc être capable de donner aux faits observés une interprétation cohérente d'une part et anticiper les futurs états plausibles de ces éléments d'autre part. En effet,

pour la situation d'un problème à résoudre sur le plan moteur, l'élève dispose d'une représentation particulière. Il ne suffit pas de sélectionner et de traiter l'information pertinente pour la compréhension de processus mais le sujet doit aussi attribuer lui-même une signification aux éléments contextuels en fonction de son propre projet d'action. C'est au terme d'un dialogue que ses représentations vont se co-construire et se structurer. A cet instant, l'activité d'apprentissage peut être définie comme une activité de construction de sens dans laquelle le sujet réorganise ses connaissances. La théorie constructiviste des apprentissages (Piaget, 1930 ; Vygotski, 1985) considère que c'est dans l'interaction avec l'environnement que le sujet élabore les stratégies adaptatives. Le savoir est donc déconstruit/reconstruit sur la base des confrontations avec les significations extraites de l'action et les échanges avec autrui (partenaires, adversaires, environnement...). Dans ce contexte, la verbalisation doit donner lieu à un engagement actif de chacun des partenaires dans la confrontation des arguments et leur coordination en une réponse unique. Ceci implique une négociation sous forme d'échanges contradictoires sociocognitifs permettant une collaboration de la réponse finale. Nous pouvons dire alors que l'opposition des interprétations et l'argumentation des actions en projet sont des conditions favorables à la naissance d'un conflit sociocognitif.

Avec ce cadre conceptuel, nous observons que l'apprentissage n'est pas considéré comme résultant de l'application de planifications préalables mais plutôt comme étant construit in situ en fonction des interactions locales entre le contexte et les actions du sujet. Il est lié à une co-définition entre l'acteur et un contexte. Il est inhérent à la situation en cours construite par le sujet et n'a pas d'existence indépendante de ses actions. De plus, la verbalisation est un bon moyen de restituer l'apprentissage car le langage véhicule des significations supérieures au contenu lui-même. Nous voyons ici une raison particulière de mobiliser la verbalisation pour accéder à la partie privée de l'action et donc à une part intime de l'activité du sujet.

En conclusion de cette partie, nous dirons que la conception de la cognition qui pose le principe de la relation fondamentale à l'environnement physique et social est également présente dans le

domaine de l'éducation et de l'enseignement. Avec Resnick, (1987), nous ne pouvons pas définir exactement les habiletés cognitives de haut niveau mais nous pouvons les reconnaître quand elles surviennent. Quelques caractéristiques des habiletés cognitives de haut niveau peuvent être énoncées :

- elles sont non algorithmiques. Ceci signifie que le passage à l'action n'est pas totalement spécifié à l'avance ;
- elles tendent à être complexes. La totalité du raisonnement n'est pas visible (mentalement parlant) de n'importe quel point de vue simple ;
- elles produisent souvent de multiples solutions, chacune avec des coûts et des bénéfices, plutôt qu'une solution unique ;
- elles impliquent des jugements nuancés et des interprétations ;
- elles impliquent l'application de multiples critères qui parfois entrent en conflit les uns avec les autres ;
- elles impliquent souvent l'incertitude. L'ensemble des choses qui se rapportent à la tâche n'est pas connu ;
- elles impliquent une autorégulation du processus de pensée ;
- elles impliquent des significations imposées qui se structurent dans un désordre apparent ;
- elles demandent un effort important. Il y a un travail mental considérable quand on a recours à cette sorte d'activité cognitive.

Nous retiendrons l'essentiel de ces éléments dans l'étude des dialogues et des débats entre les joueuses. Resnick (1989) met aussi en avant un apprentissage situé, où l'accent est mis sur l'importance du contexte social de tout apprentissage, en opposant notamment l'apprentissage dans et hors du système scolaire. Elle insiste sur la nécessaire implication de l'élève dans une communauté de pratiques et aussi sur le fait que toute connaissance devrait pouvoir être acquise dans des situations réalistes. Il reste néanmoins à définir ce qu'est une « situation réaliste » dans une culture donnée. Pour conclure, Tochon (1996) souligne que cette perspective se développe

dans les recherches sur la formation car on est revenu du mythe selon lequel l'ensemble du savoir-faire serait hiérarchisable en chaînes de conditions simples associées à la réalisation de chaque action. Trois indications ont contribué à détruire ce mythe : la connaissance est distribuée dans l'environnement, la connaissance est située et fortement dépendante du contexte et enfin la connaissance ne peut être comprise que lorsqu'elle est partagée par une communauté d'individus.

3. La situation de coopération distribuée.

En psychologie du travail, s'agissant d'activité collective, Rogalski (1994) propose une définition de la tâche permettant de prendre en compte l'ensemble des composantes qui interviennent dans les objectifs d'une formation et dans l'évaluation d'acquisitions de compétences à l'activité collective. Dans tout système organisationnel, les tâches des acteurs sont intégrées dans un réseau. Ce réseau peut être partiellement ou totalement hiérarchisé.

La hiérarchisation fonctionnelle peut être un moyen de répondre à la complexité par la gestion des niveaux de traitement. L'analyse hiérarchique organisationnelle d'une tâche collective est l'analogue de l'analyse hiérarchique des tâches pour un opérateur individuel donné. Identifier sa place dans un système complexe fait partie des compétences de l'activité collective et peut être un point clé de la formation des individus et de la formation collective (Falzon, 1994).

La tâche n'est pas définie par elle-même. Elle lie prescripteur et exécutant, à travers un contrat qui a une part d'implicite et peut être l'objet aussi bien de conflits que de négociations. La tâche prescrite reflète les représentations du prescripteur. Elle est aussi en partie implantée dans la conception de systèmes automatisés. La tâche effective et l'activité dépendent des représentations des exécutants (Falzon, 1994).

L'existence de conflits et la place de la négociation dans la tâche ont été soulignées dans les relations entre concepteurs de systèmes et collectifs d'opérateurs (Rogalski, 1994). Il existe des situations de coopération distribuée, où les buts immédiats de chaque acteur diffèrent mais

doivent concourir à une tâche commune. Les acteurs n'appartiennent pas nécessairement au même sous-système fonctionnel. Il peut y avoir inégalité de statut mais pas hiérarchie fonctionnelle. Les distinctions proposées rejoignent les notions de dépendance cognitive ou d'interdépendance fonctionnelle en reliant l'existence de niveaux relatifs de buts (des tâches) à la structure de la coopération (Pavard, 1994).

Dans la coopération distribuée (Rogalski, 1994), l'identification, la distribution de tâches et la synchronisation des activités déterminent deux points clés de l'activité collective : (1) d'une part, il faut expliciter le travail à faire par chacun si les sous- tâches sont connues, ou même définir comment décomposer la tâche en sous-tâches qui puissent être distribuées et, (2) d'autre part, il faut coordonner la logique de la décomposition des tâches avec la temporalité de leur exécution.

Dans la collaboration, le point crucial est la construction d'un référentiel commun aux activités en cours : état de la situation et action de chaque acteur. Par ailleurs, il est possible de postuler que l'activité collective a des exigences qui concernent la coordination des activités individuelles du point de vue de leur logique et du point de vue de leur organisation (Samurçay & Rogalski, 1993).

Aussi bien au niveau individuel que collectif, des contraintes fortes s'appliquent aux processus cognitifs : rien ne peut être fait par des individus en dehors de ce qu'ils savent faire seuls ou en interaction avec les autres ; rien ne peut être anticipé en dehors de ce qu'ils savent prédire seuls ou en interaction avec d'autres. Dans le débat d'idées, une information touche certains joueurs puis son contenu est traité par le réseau social de l'équipe produisant d'autres informations par des interactions en chaîne. Ce processus de cognition sociale peut alors donner lieu ou non à une transformation de la façon de jouer de l'équipe.

Cognition incarnée ou cognition située, concepts relativement proches, traite de la relation entre contexte et cognition ; elles mettent l'accent sur le caractère social et distribué de la cognition et sur la singularité des raisonnements pratiques. Quant à la cognition distribuée et la situation de coopération distribuée, elles sont plus centrées autour des notions de connaissance et de réseau

dans un groupe en mettant l'accent sur le fait l'objet d'étude ne se trouve plus uniquement dans la tête des sujets mais inclus dans les processus de coopération et de collaboration entre les joueuses. Ces éléments vont nous servir de support théorique à l'utilisation et à l'analyse du débat d'idées.

Après ce large tour d'horizon, nous allons en venir au débat d'idées et à l'apprentissage en sport collectif. Basé sur une forme de rappel mobilisant la mémoire de travail, le débat vise à permettre au joueur d'analyser le déroulement de la situation passée, en revenant sur les actions, les prises d'informations qui relèvent de la situation. Entre deux situations de jeu, on demandera à l'élève en compagnie de ses équipiers de mettre en mot les données qui lui apparaissent importantes pour faire évoluer la situation.

Chapitre 1. 3 : Discours, débats et apprentissage en sport collectif

La volonté d'associer les élèves à la construction de leurs connaissances et compétences motrices a favorisé l'apparition de l'apprentissage par la compréhension et l'approche tactique en sport collectif. En effet, celle-ci repose sur une modélisation didactique qui permet aux élèves d'analyser les configurations du jeu et de construire leurs propres connaissances à propos du rapport de forces en cours. Le débat d'idées constitue une pièce importante de ce dispositif. Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord resituer les différentes approches en sport collectif, ensuite nous aborderons le débat d'idées.

Dans la littérature, un sport est dit collectif s'il présente un affrontement entre deux groupes. Mérand le présente comme « *une modalité originale d'exploitation de la dynamique des groupes restreints poursuivant un objectif commun* » (Mérand, 1977,). En se référant à cette définition, un sport collectif est l'affrontement de deux groupes restreints dont l'objectif commun est de battre l'adversaire. Jeu (1977) met l'accent sur cette notion en expliquant qu' « *il apparaît simplement que l'un ne veut pas perdre et que l'autre est décidé à gagner* ».

Deleplace (1979) précise que c'est le « *rapport d'opposition* » qui caractérise un sport collectif. Il insiste donc sur les deux aspects qui caractérisent le sport collectif à savoir l'opposition entre adversaires et la coopération entre partenaires.

Teodoresco traite ces pratiques selon différents points de vue. D'après lui « *le jeu sportif collectif représente une forme d'activité sociale organisée, une forme de l'exercice physique sportif, ayant un caractère ludique, agonistique et processuel où les participants, les joueurs constituent deux équipes (formations), qui se trouvent en un rapport d'adversité typique non hostile que nous nommons rivalité sportive, rapport déterminé par une compétition au moyen de la lutte afin d'obtenir la victoire sportive à l'aide de la balle ou d'un autre objet de jeu manœuvré d'après des règles préétablies* » (Teodorescu, 1977, p.21).

Gréhaigne, Billard et Laroche (1999) introduisent d'autres aspects en définissant les sports collectifs comme un « *affrontement de deux groupes organisés aux intérêts antagonistes qui s'opposent sur*

un espace délimité, avec des règles identiques pour les deux groupes, dans un temps connu et dont l'écoulement est porté à la connaissance de tous. » Ainsi, les notions d'espace délimité, de règle du jeu et de temps apparaissent comme capitales dans la logique interne de tous les sports collectifs. La crise de temps imposée par le règlement, mais surtout par les adversaires, contraint les joueurs à anticiper sur l'évolution des configurations de jeu.

De plus, la notion d'intervalle entendue dans le sens de distance séparant deux joueurs à un instant T évolue dans le temps. Il peut soit rester identique (les joueurs ne bougent pas) soit augmenter (les joueurs s'écartent en fonction de la configuration) soit diminuer voire même disparaître (les joueurs se rapprochent). Par conséquent, d'une analyse statique nous passons à une analyse dynamique de la notion d'intervalle. Associée à la pression temporelle, la perception des intervalles constitue une des problématiques à résoudre en sport collectif.

Mariot (1992), qui a publié de nombreux ouvrages sur le handball, met l'accent sur les dimensions de l'incertitude. « *Les sports collectifs se déroulent dans un milieu physique et humain en perpétuel changement, créant un niveau maximum d'incertitude par l'interaction constante produite.* » (cf. figure 1). Le joueur doit opérer un traitement permanent de toutes ces informations pour apporter une réponse adaptée et efficace dans une conception très additive de la prise d'informations. Mariot (1992) analyse ensuite la relation duelle attaquant/défenseur et affirme qu'il existe « *la double nécessité de produire et de décoder simultanément de l'incertitude.* » C'est une relation dialectique où l'enjeu est pour l'attaquant d'éviter et de déborder son défenseur et pour le défenseur de neutraliser l'attaquant à partir d'une gestion des différentes dimensions de l'incertitude (événementielle, spatiale, temporelle, occurrentielle).

Toutefois, il est possible de remarquer que la conception des sports collectifs de Mariot s'oppose à celle de Gréhaigne. En effet, le premier se base sur une analyse additive des éléments du champ de jeu alors que le second considère le jeu comme un système.

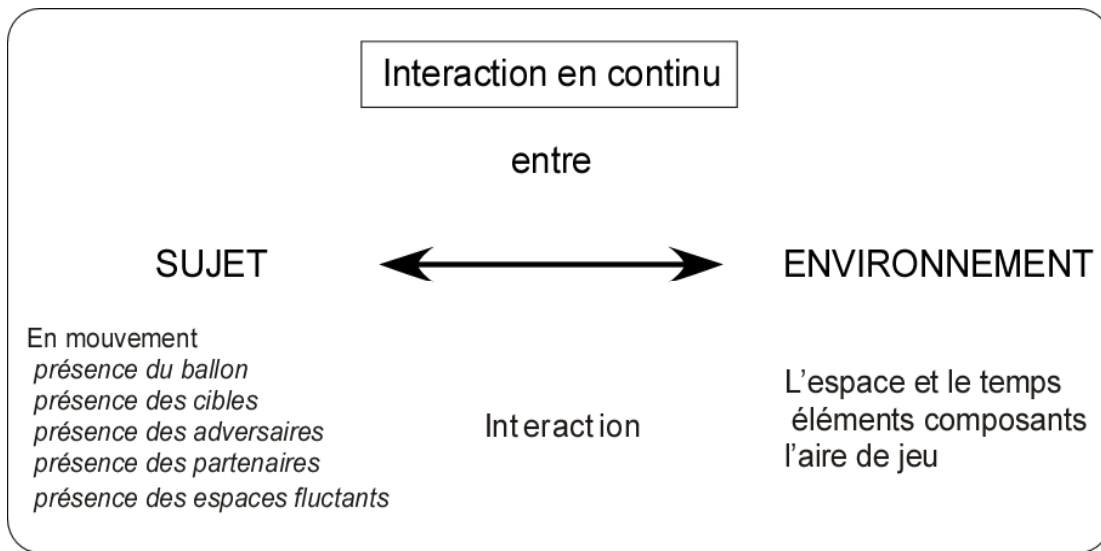


Figure 1. Interaction en sport collectif créant l'incertitude selon Mariot (1992)

1. Vers une analyse systémique des sports collectifs.

Gréhaigne, Billard et Laroche (1999) proposent une modélisation du jeu en sport collectif à partir de principes généraux reposant sur le lien indissociable entre l'attaque et la défense.



Figure 2. Base des sports collectifs

Sauf pour les approches techniques très fermées, toutes les didactiques des sports collectifs s'accordent sur le caractère continu et fondamentalement réversible du jeu. Les joueurs sont tour à tour, défenseurs, attaquants en fonction des configurations du jeu (cf. figure n°2).

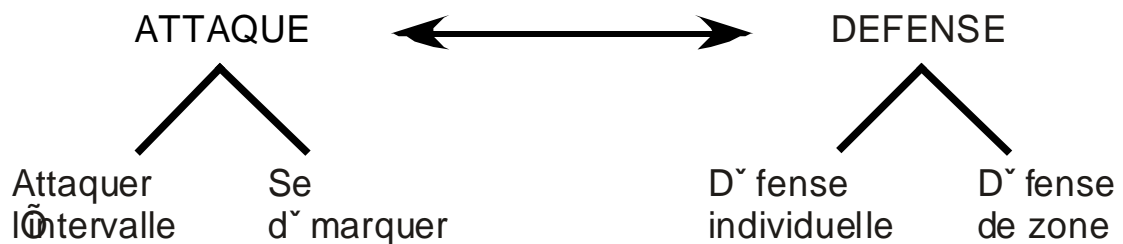


Figure 2a. Quelques thèmes dans l'apprentissage classique des sports collectifs.

Gréhaigne (2003 b) remarque que ce schéma de principe classique présenté dans la figure 2a est encore fortement utilisé dans le secondaire avec néanmoins un accent mis sur la défense, comme si ne pas perdre était plus important que gagner. Au contraire, il semble bénéfique de mieux organiser l'offensive. Ce choix se justifie à partir des éléments suivants :

- la spécificité de l'école par rapport à la pratique sociale de référence (rendement immédiat) où l'on organise d'abord la défense du but puis l'attaque.
- le groupe dominant est celui qui attaque. Remarquons qu'il est nécessaire de différencier la possession du ballon de l'attaque et la notion de dominant/dominé.

En conséquence, à partir d'une défense spontanée tant que l'attaque ne marque pas à tous les coups, il n'est pas nécessaire de bloquer le travail spontané des élèves. Enfin, c'est surtout également une valeur de la culture scolaire.

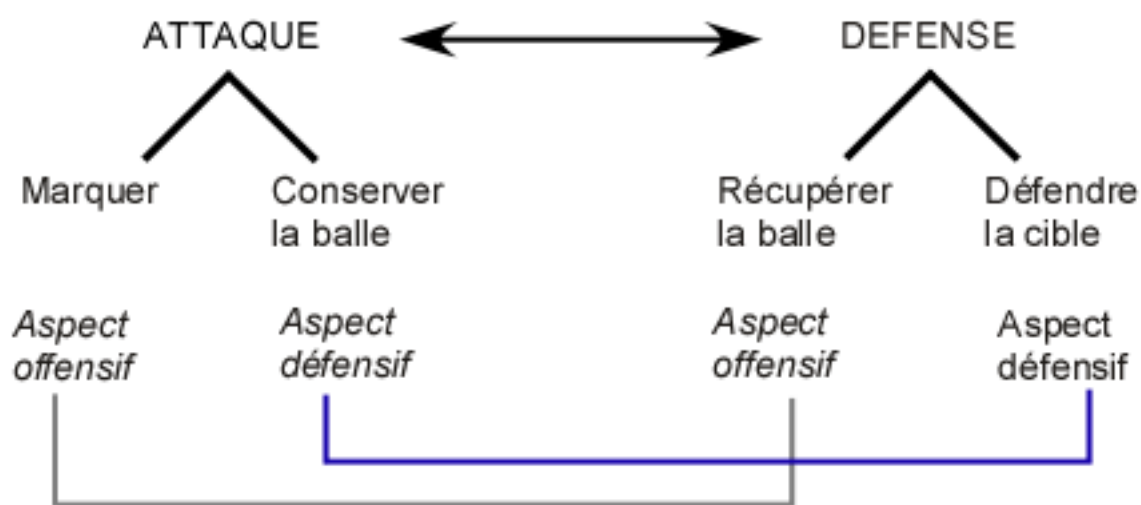


Figure 3. Principes généraux des sports collectifs.

La figure 3 illustre les principes généraux des sports collectifs et met en évidence la notion de situation à double effet (Deleplace, 1994). La réversibilité des situations représente un aspect fondamental des sports collectifs dû au fait que les équipes attaquent ou défendent à tour de rôle et qu'il y a toujours une part de défense dans l'attaque et une part d'attaque dans la défense. Cette réversibilité est à considérer dans un rapport dialectique continuité/rupture :

- Soit une circulation du ballon et des joueurs en attaque provoquent l'apparition d'une configuration opportune qui amène une rupture momentanée de l'état d'équilibre du système attaque/défense avec un danger de but si l'exécution est rapide et bien assurée. Sinon, en cas d'échec de cette action vers le but, l'attaque poursuit son offensive en enchaînant d'autres configurations du jeu avec comme priorité la conservation du ballon pour attendre ou provoquer une autre opportunité (avec souvent une circulation à l'arrière de l'EJE de l'équipe attaquante).

- Soit une rupture définitive de l'action de jeu en cours par perte de la balle amène les défenseurs à récupérer le ballon et à devenir attaquants. Une des tâches principales de la défense consiste à tenter de priver l'attaque d'initiatives. La mise en œuvre de ce choix tactique suppose du dynamisme, de l'agressivité et de la résolution. Par conséquent, la défense ne doit pas se borner simplement à des répliques données aux actions des adversaires mais à des ripostes qui obligeront en permanence l'attaque adverse à se centrer sur la conservation du ballon et à ne pas agir en priorité pour la réalisation d'un but. Si la tactique défensive réussit, l'attaque perd la balle.

Dans un second point, les comportements sont eux aussi réversibles « *quand le rapport de forces est trop déséquilibré et fait basculer les joueurs dans le statut de dominés avec ses conséquences sur les modélisations du jeu.* » (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999, p. 12). Les facteurs déclenchants sont la fatigue, le stress mais surtout l'adversaire qui devient trop largement supérieur et le principe de l'égalité des chances à l'inégalité du résultat non respecté.

Par ailleurs, on doit toujours resituer l'analyse traditionnelle des techniques gestuelles employées dans le contexte du « rapport d'opposition ». Ce rapport des forces antagonistes en présence, traduit de loin en loin par l'évolution du score, caractérise l'activité en sports collectifs. L'analyse vise donc en premier lieu à identifier les différents états possibles de ce rapport d'opposition et les indices pertinents qui peuvent les caractériser. Elle consiste, en second lieu, à dégager les principes de transformation de ces états et cela pour les différentes phases de jeu qui donnent lieu à des modalités de confrontations spécifiques. C'est à cette condition qu'il serait alors possible d'accéder à la logique interne de l'activité sportive étudiée. Cette logique interne est le produit de l'interaction

continue, au cours du développement historique du jeu, entre les principales conventions du règlement et l'évolution des solutions pratiques apportées par les joueurs.

« Le problème fondamental des sports collectifs se résume ainsi : dans un rapport d'opposition, l'objectif est de coordonner ses actions afin de récupérer, conserver, faire progresser le ballon en ayant pour but d'amener celui-ci dans la zone de marque et de marquer. » (Gréhaigne, 1992).

A l'école, on propose aux élèves des situations de résolution de problème qui visent à gérer des positions, des trajets et des trajectoires non uniformes de la balle et des joueurs, dans des conditions décisionnelles d'urgence en vue d'amener la balle dans la zone de marque et de marquer.

2. Modélisation didactique des sports collectifs

2. 1. Définition de la modélisation

« La modélisation des sports collectifs comporte un ensemble de règles donnant naissance à un ensemble de connaissances sur lequel s'opèrent des transformations qui déplacent, invalident, ajoutent des éléments afin d'obtenir un premier réseau formel permettant l'interprétation des faits. »

L'objectif d'une modélisation est de produire un modèle défini comme *« une construction, une structure que l'on peut utiliser comme référence qui permet de matérialiser une idée, un concept, une action qui sont rendus ainsi utilisables, assimilables. Il s'agit d'un outil d'analyse du jeu complexe. »* (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999, p. 27).

Les risques et les limites de la modélisation sont aussi à prendre en considération. En effet, les solutions formelles pour résoudre un problème peuvent être nombreuses et contraindre l'enseignant à faire des choix parfois arbitraires. De plus, la modélisation est un approfondissement de la grande variété des données d'où la tentation de réduire les propriétés du jeu à quelques principes. Enfin, la tactique et la communication résistent à la modélisation.

Une des solutions, pour éviter les risques, consiste à délimiter rigoureusement les faits mais ceci n'est pas toujours possible.

2. 2. Des modélisations didactiques en sport collectif.

Bouthier (1986) a défini une didactique des sports collectifs en déterminant trois formes de transmission des savoirs spécifiques aux A.P.S.

La Pédagogie des Modèles d'Exécution (P.M.E.) : L'objectif est l'apprentissage par les joueurs des solutions les plus efficaces produites par les experts grâce à un travail systématique des techniques individuelles et collectives (pour régler les problèmes de synchronisation)

La Pédagogie des Modèles Auto-Adaptatifs (P.M.A.A.) : Des variations judicieuses d'aménagement matériel des situations d'apprentissage sont plus performantes pour développer les potentialités d'habileté et de créativité motrice.

La Pédagogie des Modèles de Décisions Tactiques : (P.M.D.T.) : Elle postule que l'intervention des processus cognitifs est décisive dans l'orientation et le contrôle moteur des actions. Elle suppose que la présentation des repères perceptifs significatifs et des principes rationnels de choix tactiques organise de façon majorante les effets du passage à l'acte y compris en terme de qualité de l'exécution.

Gréhaigne (1989) quant à lui, propose un « *cadre de références à propos des processus d'apprentissage* » qui complète la modélisation de Bouthier. Il distingue trois présupposés en sports collectifs :

«Présupposé interactionniste : *Le développement du joueur se fait par une adaptation de l'individu au milieu en tant que système de contraintes. Il n'y a pas au départ d'objet formel défini comme l'ensemble des solutions à reproduire telles quelles.* » Le milieu agit sur le sujet et réciproquement, l'action du sujet agit sur le milieu.

« Présupposé constructiviste : *Il n'y a pas de débutant au niveau zéro. Le développement se fait par emboîtement de structures ou par coordination d'îlots de connaissances sous l'effet de contraintes internes ou externes exigeant un ajustement de l'activité du sujet.* »

« Présupposé cognitiviste : *La régulation de l'action, en particulier dans la phase d'apprentissage, se fait par l'intermédiaire de l'activité mentale dont la prise de conscience ne représente qu'un des*

aspects. Le recours aux processus cognitifs conscients ou non conscients, en particulier dans la planification et la régulation de l'action, prend toute sa valeur dans la gestion du rapport d'opposition, en coordonnant les habiletés motrices et les stratégies à mettre en oeuvre pour résoudre de façon optimale les problèmes posés par l'évolution du jeu. »

Les deux auteurs définissent plusieurs modalités pour apprendre en sport collectif. L'enseignant a donc le choix entre plusieurs modalités d'enseignement chacune se basant sur un cadre théorique différent. Dans le cas de la « *pédagogie des modèles de décisions tactiques* » ou de l'« *option constructive* », l'intervention des processus cognitifs est mise en avant en relation avec la présentation de repères perceptifs significatifs pour résoudre les problèmes en sports collectifs (Gréhaigne, 2003 a).

« L'approche tactique de l'enseignement des jeux nécessite non seulement de mettre l'élève au centre du système enseignement/apprentissage mais également de considérer qu'une véritable démarche constructiviste ne saurait se suffire de solutions tactiques imposées par le professeur. Fondamentalement, le sujet placé en situation de jeu connaît certaines choses et sait les exécuter. » (Gréhaigne, 2003 a).

Tout apprentissage en EPS se concrétise donc sous la forme de réponses motrices nouvelles nécessitant la transformation des ressources du sujet. Pour marquer un but au handball, il faut certes prendre des informations sur le placement et le remplacement des défenseurs et du gardien de but, mais il faut également lancer puissamment la balle dans un endroit inaccessible au "goal". La pratique combine dans des enchaînements d'opérations, des règles d'action, des règles de l'organisation du jeu, des compétences motrices et des habiletés perceptives décisionnelles, le tout regroupé en conditions à respecter pour produire les effets voulus (cf. Gréhaigne & Guillon 1991).

Dans le cadre de l'école, l'apprentissage repose d'une part sur des situations proposées par l'enseignant et d'autre part sur des régulations avant, pendant ou après l'action qui aboutissent à la construction de réponses motrices non disponibles initialement dans le répertoire des actions du sujet. Ces réponses motrices pour devenir des réponses habituelles du joueur ont besoin d'être répétées et stabilisées.

2. 3. Programmation et sports collectifs.

C'est une question primordiale car elle recouvre des options et des connaissances en rapport avec les sports collectifs choisis. Les propositions qui suivent ne sont qu'une contribution à un débat plutôt qu'une position arrêtée et définitive.

La première idée est en apparence assez simple à réaliser. Nous pensons qu'il est urgent de programmer des cycles sport collectif de douze à quatorze semaines en vue de stabiliser les comportements que l'on a réussi à faire émerger. Bien souvent, quand les élèves commencent à utiliser les nouvelles connaissances que nous voulons leur faire acquérir, le cycle de travail est fini et la fois suivante (s'il y en a une) il faut repartir du début. C'est seulement avec des cycles longs que nous pouvons espérer rentrer dans de véritables apprentissages.

Le choix des APSA, dans notre cas des sports collectifs, dépend d'options, de décisions, de logiques différentes. A l'heure actuelle, dans l'utilisation des sports collectifs à l'école, on repère trois modalités d'emploi de ceux-ci dans le cadre de l'éducation physique.

- Tout d'abord une programmation par APSA où volley-ball, basket-ball, football ... sont juxtaposés dans des cycles courts. Cela procède de la logique de spécificité dans une activité.

- Une autre démarche s'appuie toujours sur des cycles avec des régions où une ou deux activités sont programmées.

- Enfin une troisième voie permettrait de s'installer plus sur le versant de la transversalité. A partir d'un thème d'étude, de savoirs bien identifiés, on choisirait le sport collectif susceptible de faire émerger les compétences et les connaissances choisies et on généraliserait ces savoirs en utilisant les autres sports collectifs.

Donc, un programme pourrait s'organiser autour des cycles de sports collectifs ayant des thèmes d'étude comme, par exemple, « *jouer en mouvement* ». Avec le débat d'idées, le langage participe aux activités du système cognitif et constitue un apport indispensable à la pédagogie et la didactique des jeux et des sports collectifs. Ces derniers représentent les jeux d'opposition collective où l'équipe poursuit un but commun tout en respectant les règles définies. L'existence des adversaires

donne un aspect d'incertitudes concernant le temps de réaction, la stratégie adoptée... C'est en fonction de la possession de la balle que se détermine le statut des joueurs : attaquants ou défenseurs.

3. Le langage et les jeux sportifs collectifs.

Les travaux de Vygotski en psychologie sociale mettent en avant l'importance du rapport entre la pensée et le mot. La signification du mot est l'unité de la pensée et du langage mais aussi l'unité de la généralisation et de l'échange social, de la communication et de la pensée. Dans la formation des concepts, le mot fait office de signe qui devient ensuite symbole. *« Un mot privé de signification n'est pas un mot, mais un son vide. Par conséquent, la signification est un signe distinctif nécessaire, constitutif du mot lui-même. Elle est le mot lui-même pris sous son aspect interne... La signification du mot est à la fois phénomène verbal et phénomène intellectuel. »*. Vygotski (1933) souligne ainsi que les significations des mots se modifient et se développent constamment. Ce mouvement de la pensée au mot est un développement fonctionnel. Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée au mot, une matérialisation et une objectivation de la pensée ; la pensée s'incarne dans le mot. Notons que *« la structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée... Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. »* Vygotski (1933).

En sens inverse le mot disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée. Ce langage intérieur est un langage pour soi, un type particulier d'activité verbale ayant des caractéristiques spécifiques, c'est-à-dire en apparence incohérent, fragmentaire, abrégé. Ces considérations amènent au problème plus vaste que celui de la pensée, celui de la compréhension. En effet, ce n'est pas la pensée seule mais toute la conscience dans son ensemble qui est liée dans son développement à celui du mot. *« Si la conscience sentante et la conscience pensante ont chacune des modes différents de reflet de la réalité, elles représentent aussi des types différents de conscience. C'est pourquoi la pensée et le langage sont la clef pour comprendre la nature de la conscience humaine. »* Vygotski (1933/1985).

Le sujet met en mots les données qui lui apparaissent au fur et à mesure qu'elles émergent et de ce fait se réfléchissent au plan de la pensée. Cette position de parole incarnée correspond chez Husserl (1991) à la description des actes intuitifs de présentation, c'est-à-dire à une forme de rappel remplie de données quasi sensorielles et de tous les éléments du vécu passé, d'un retour sur l'action. L'évocation inhérente à cette position de parole incarnée est alors à la fois un mode de rappel original et productif. Ce rappel intuitif conduit à la compréhension de ce vécu et au décodage de la situation.

Vermersch (1994) distingue plusieurs domaines de verbalisation relatifs à différentes facettes de l'expérience du sujet. Il importe de bien identifier le domaine que l'on veut cerner afin d'envisager une cohérence entre les buts de débat et les moyens utilisés. L'auteur organise ces différents domaines en trois groupes suivant que l'orientation de l'activité de verbalisation par rapport au référent concret est principalement :

- Descriptive. Il y a description d'une réalité particulière, interne ou externe au sujet ; il y a activité de réflexion dans le souci de faire exister le référent au plan représenté par des symboles ou des mots. Le représenté dont il est question peut apparaître ambigu au regard des choix effectués dans le cadre théorique. Il faut en fait distinguer le processus de réflexion opéré lors de l'entretien et l'organisation de la conduite décisionnelle en cours d'action.
- Conceptuelle. La priorité est donnée au savoir, à la rationalité avec réflexion et prise de distance par rapport au caractère concret du référent.
- Imaginaire. Le référent n'est qu'un point de départ vers le monde des symboles, de l'imagination.

D'après ce qui précède la verbalisation présente donc deux fonctions. Une fonction de communication externe, utilisée pour faciliter la compréhension des tâches à travers les échanges verbaux entre les membres du groupe et une fonction de communication « interne à l'individu » lui permettant d'intérioriser la tâche. Cette communication interne constitue le langage égocentrique (Galperine 1980, Vygotski, 1933), qui n'est autre qu'une manifestation du passage d'un fonctionnement inter-psychique à un fonctionnement intra-psychique : c'est le passage d'une activité sociale et collective à une activité plus individualisée.

La verbalisation du contexte apporte des faits et de la précision sur ce qui est externe au sujet mais rien directement sur sa propre action ; cependant l'acquisition par le débat d'idées d'un minimum d'informations sur les éléments contextuels permet de mieux comprendre la réalisation de l'action.

4. Place du débat dans l'apprentissage des sports collectifs.

L'interaction entre les élèves au sein du groupe est donc nommée débat d'idées. Il s'agit d'une « *situation dans laquelle les élèves explicitent (grâce à la verbalisation) et échangent des idées à propos des faits, en se fondant sur l'observation ou l'expérience personnelle. Le débat peut concerner les résultats obtenus durant l'action, le processus impliqué, et ainsi de suite* » Gréhaigne & Godbout (1998, p. 114).

Dans le débat d'idées, en plus de l'interdépendance, il existe une interaction verbale qui est privilégiée entre les membres d'un même groupe. Pour accomplir une tâche bien déterminée, les apprenants présentent tout à tour leurs idées, analysent les situations de jeu, formulent des hypothèses et proposent des réponses pour aboutir à une décision finale collective. Selon Adams et Hamm (1990, p. 41), « *une interaction verbale est valable lorsque la discussion du groupe favorise l'effort d'attention dirigée et le développement des habiletés à sélectionner, à rappeler, à analyser, à intégrer et à évaluer l'information* ».

Les apprenants améliorent leur niveau de réflexion à travers l'interaction verbale. Dans le débat, une discussion des points de vue a lieu en vue de répondre à une question, de clarifier une opinion ou de présenter des raisons pour défendre une ou des propositions. En sport collectif, la communication verbale entre les joueurs facilite la communication gestuelle. Partant d'une stratégie individuelle et à travers un débat d'idées, d'une mise en cause des raisons pertinentes pour résoudre un problème, nous arrivons à l'élaboration d'un projet de jeu collectif structuré, planifié. C'est une technique pédagogique qui oppose des points de vue entre les joueurs qui ne partagent pas le même avis par rapport aux avantages ou aux inconvénients d'une réponse à mettre en œuvre pour résoudre un problème dans le jeu. Cela s'inscrit dans une démarche action en projet – coopération – bilan de l'action en projet au sein du groupe. On peut espérer ainsi rassembler les informations nécessaires et

utiles tout en écartant de fausses solutions. Cela devrait aider au développement critique, à évaluer l'information disponible, à utiliser toutes les composantes comme l'espace, le temps, les partenaires et à mieux estimer les stratégies et les arguments de l'adversaire. En psychologie sociale, ce type de fonctionnement est souvent qualifié d'apprentissage coactif.

Le débat d'idées est une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs. Il consiste, après une séquence jouée avec retour d'informations chiffrées, en une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe en revenant sur la stratégie prévue et en analysant la tactique appliquée. Il présente des caractéristiques bien précises. Il ne doit pas durer plus de trois à quatre minutes. Si le professeur désire faire un apport dans ce débat, son intervention doit être brève et concise pour éviter de parachuter des solutions toutes faites. Il ne faut pas changer la situation de jeu trop souvent mais se servir des contraintes et des consignes pour faire évoluer dans le sens d'une facilitation ou d'une augmentation de la difficulté de telle façon que les élèves puissent développer une authentique activité de transformation dans la situation par la recherche active des solutions.

Ces interactions verbales entre les partenaires semblent constituer un outil intéressant pour la construction de compétences dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage tactique. Cette dynamique interactive doit déboucher sur une coopération active entre les participants. A ce point, un partenaire peut avoir différentes fonctions dans l'interaction :

- fonction d'activation en ouvrant le champ des possibles par des suggestions nouvelles ;
- fonction de contrôle et de mémoire ;
- fonction perturbatrice ;
- fonction d'explication- élucidation.

De ce point de vue, le débat d'idées doit donner lieu à un engagement actif de chacun des partenaires dans la confrontation des arguments et leur coordination en une réponse unique. Ceci implique une négociation sous forme d'échanges contradictoires sociocognitifs permettant une collaboration de la réponse finale.

La volonté d'associer les élèves à la construction de leurs connaissances et compétences motrices a favorisé l'apparition de la « pédagogie des modèles de décision tactiques » (Bouthier, 1986). En effet, l'approche tactique des jeux sportifs collectifs repose sur une modélisation didactique qui permet aux élèves de construire leurs propres connaissances à propos du jeu. Cette modélisation propose trois temps différents qui sont utiles aussi bien dans les « situations de référence », les « situations d'apprentissage » que les « situations d'évaluation » (cf. Fig. 4):

- Les temps d'action où les élèves sont en activité motrice. C'est la situation classique où des élèves, confrontés à une tâche proposée par l'enseignant, jouent et essaient de résoudre le problème posé. On utilise prioritairement les jeux réduits ainsi les élèves ont l'occasion de toucher souvent la balle.
- Les temps d'observation où les élèves qui ne participent pas aux activités motrices relèvent des informations en fonction des critères chiffrés définis précisément. Ces données serviront soit pour l'évaluation formative, soit pour l'évaluation sommative.
- Les temps de "débat d'idées" (Gréhaigne, Godbout, 1998 ; Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998) sont des situations dans lesquelles les élèves s'expriment et échangent à propos du jeu. Le débat d'idées consiste après une séquence jouée en une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe. Il s'agit, verbalement, de reconsidérer ou non la stratégie prévue et la tactique effectivement appliquée.

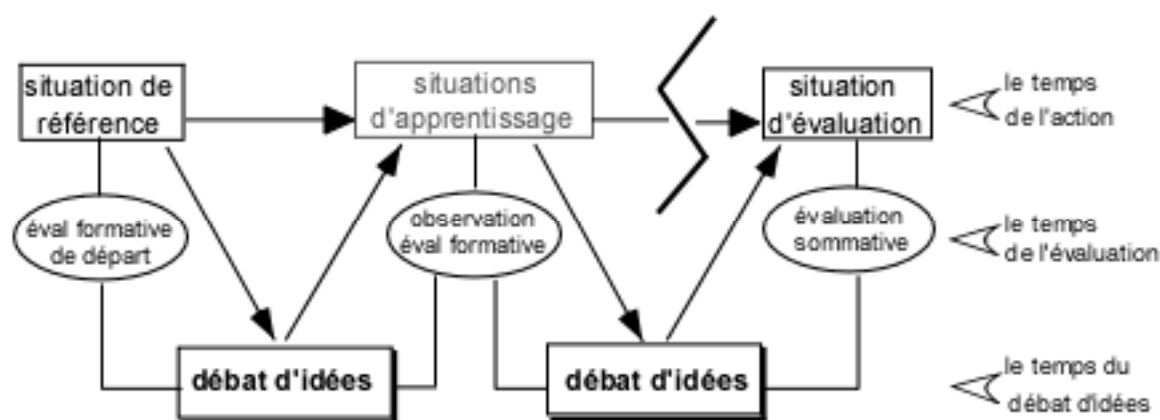


Figure 4. Modèle didactique pour l'enseignement des sports collectifs à l'école (cf. Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998).

4. 1. Les temps d'action où les élèves sont en activité motrice.

Tout d'abord, il apparaît crucial de bien respecter les caractéristiques de la pratique sociale de référence (Martinand, 1981 ; 1989) car les jeux sportifs collectifs sont fort bien connus de nos élèves. Il convient également de distinguer, dans l'utilisation des savoirs, quelle est l'activité du joueur en match et quelle est celle du joueur en situation d'apprentissage. En situation courante de jeu, l'élève mobilise toutes ses ressources disponibles (perceptives, attentionnelles, décisionnelles, émotionnelles, énergétiques, motrices...) dans des conditions de pression temporelle qui le conduisent dans la plupart des cas à gérer ou à anticiper, c'est-à-dire à prévoir les déplacements et actions que l'évolution probable du jeu appelle de sa part. En situation d'apprentissage, l'activité de l'apprenant relève d'une autre logique. D'une part, la contrainte temporelle peut être réduite, voire en partie supprimée, d'autre part il s'agit pour lui de construire des connaissances, des compétences perceptives, décisionnelles et sensori-motrices, par une succession d'essais en vue de transformer et d'optimiser ses réponses motrices. L'élève peut ainsi fixer son attention sur un point précis du jeu et explorer l'ensemble des connaissances et leurs variables que la situation a permis d'identifier.

Dans une situation où la contrainte temporelle est raisonnable et dans les périodes où il n'a pas le ballon, le joueur enregistre dans sa mémoire des configurations du jeu qu'il pourra réutiliser et dont il connaît l'issue probable.

4. 2. Les temps d'observation et d'évaluation.

Les temps d'observation et d'évaluation ne sont pas destinés à occuper les élèves pendant que les autres jouent mais ont une fonction indispensable pour l'évaluation formative, la compréhension et l'analyse du jeu. En effet, le fait d'attirer l'attention de l'élève sur tel ou tel aspect de l'affrontement fournit des régularités, des invariants, des stabilités qui pourront lui servir plus tard grâce à un enrichissement de son registre de fonctionnement. Agir (et non pas réagir) c'est d'abord prévoir les conséquences de nos projets d'actions futures sur la base de nos expériences passées.

En relevant des données numériques à propos du jeu, les observateurs fournissent, aussi, au professeur des indications qui lui permettront d'organiser le retour d'informations et de Rabebri le débat d'idées. Comment faire fonctionner ce type d'approche avec les élèves ?

L'observation et les évaluations formative et sommative reposent fondamentalement sur les décisions prises à propos du jeu comme décrit dans la figure 5.

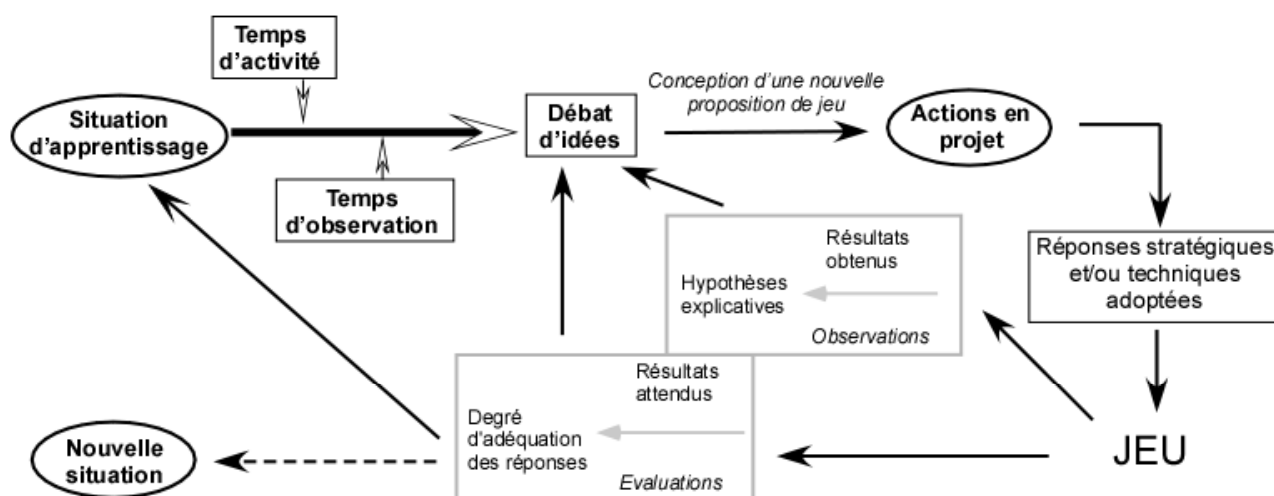


Figure 5. Modèle d'aide à la décision pour l'enseignant et les élèves (d'après Marle, Gréhaigne et Caty, 2007).

Cela représente une autre facette du contrat didactique sur laquelle nous allons revenir avec l'étude des temps de débat d'idées.

4. 3. Le temps du débat d'idées

Selon Casetti, Lumbelli & Wolf (1981) le débat est une discussion organisée, une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier et qui se déroule dans un cadre préfixé. Ainsi, sont en partie prédéterminés la longueur du débat, la durée, le nombre des participants et l'objet de l'échange. Un débat comporte généralement un « modérateur » chargé de veiller à son bon déroulement. Le débat tient donc à la fois de la discussion par son caractère descriptif et argumentatif et de l'interview par son caractère médiatique. Le débat fonctionnerait comme une sorte de modèle de la conversation, de miroir idéalisé, démontrant ou s'efforçant de démontrer l'efficacité d'un échange discipliné et d'une bonne application des règles conversationnelles.

En sport collectif, *« L'approche fondée sur la prise de conscience des règles d'action par la verbalisation paraît la plus pertinente pour répondre au mandat confié aux enseignants d'EPS. La verbalisation représente une aide à l'élaboration des savoirs en sport collectif dans le but d'améliorer les projets d'action des joueurs et des équipes »* Gréhaigne (2007, p. 115). De ce fait, l'analyse des interactions verbales portera d'une part sur l'analyse des dynamiques d'interaction et

d'autre part sur l'analyse du continu proportionnel ou des connaissances des règles d'action ; ce qui explique que la connaissance et la formulation des règles d'action en sports collectifs seraient une condition réelle d'apprentissage de l'acte tactique.

En conclusion, nous pouvons dire que les savoirs partagés conduisent la personne à prendre position vis à vis des autres types de savoirs et ceux qui en sont les porteurs. Ce débat est mobilisé et façonné dans le cadre des interactions. Il souligne cependant les limites de la seule utilisation du savoir d'expérience individuelle qui ne peut à lui seul Rabebrir la capacité d'adaptation. « *Le respect trop strict des recettes éprouvées, des formules coutumières, risque de conduire à la sclérose, à l'enfermement dans les routines immuables, à la sédimentation des pratiques, bref à l'immobilisme qui empêche toute forme d'évolution professionnelle* » (Martineau et Gauthier, 2000).

Nous pensons avec Lehmann (1998) que « *la complémentarité entre savoir théorique et savoir d'action est essentielle à toute dynamique d'innovation, à travers la combinaison par un même individu ou par une équipe, de connaissances et d'expériences multiples* ». Le débat d'idées est réalisé suite à un feedback. Ce dernier renvoie à l'ensemble des informations que le sujet peut recevoir en retour sur sa prestation.

Dans ce cadre, les feedbacks que l'on retrouve sous d'autres dénominations comme « rétroaction », « retour d'information », « connaissance de résultat », « connaissance de la performance », constituent des apports importants dans l'apprentissage. Au cours de cette recherche, on s'intéressera, plus spécialement au feedback « extrinsèque » qui concerne les réactions des apprenants d'un même groupe. Les informations données par une tierce personne, l'observateur, viennent compléter les données fournies ou non par le professeur. Les informations extéroceptives sont en relation directe avec les stratégies mises en place, les tactiques adoptées et le résultat du match. Elles servent de base de discussion lors des interlocutions discursives après la rencontre. En d'autres termes l'apprenant recueille l'information de plusieurs sources :

- de la tâche elle-même ;
- des adversaires qui contrarient ses projets ;

- des partenaires qui offrent des réponses ;
- des observateurs et du professeur.

Dès lors, les feedbacks constituent un retour d'information qui permet au sujet d'opérer un travail de prise de conscience sur ce qu'il a fait. Il aide ainsi à l'évaluation et à la régulation de l'activité pendant et après la tâche. Ce qui semble déterminant dans l'apprentissage par le feedback c'est la prise de conscience par l'apprenant des contraintes de la situation.

4. 4. Définition et origines du conflit socio-cognitif.

Le conflit socio-cognitif est un concept utilisé en psychologie sociale quand deux ou plusieurs individus ont un échange avec des points de vue contradictoires à propos d'un objet sur lequel ils ne possèdent pas de connaissances suffisantes. Le niveau de connaissances de chacun d'eux augmente à condition que l'échange se fasse entre pairs. Le conflit peut provoquer des changements de point de vue, des évolutions des représentations personnelles favorables à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Le bénéfice direct d'interaction cognitif entre pairs est la naissance de ce qui est appelé conflit socio-cognitif. Ce processus conduit l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation. Il résulte de la confrontation des représentations sur un thème provenant de différents individus en interaction. Suite à ce conflit, la réorganisation des représentations produit deux déséquilibres : le premier sur le plan inter-individuel, lorsqu'il y a opposition entre deux sujets ; le second est intra-individuel, quand un sujet remet en question ses propres représentations.

Pour Doise, Mugny et Perret-Clermont (in Johsua & Dupin, 1993) une opposition entre deux sujets, lors de situations d'interaction sociale, permet d'engendrer un conflit socio-cognitif. Ce dernier provoque chez le sujet une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants. La résolution du problème permettra de générer un progrès cognitif.

En outre, l'interaction ne présente pas forcément d'opposition entre les sujets. Pour cela quatre types de collaboration peuvent exister.

1. « collaboration acquiesçante », un seul des deux membres de la dyade semble apparemment actif. *« Il élabore une solution ou amorce de solution, le second se contentant de le suivre en fournissant des feed-backs d'accord (gestuels et/ou verbaux). »* (Gilly, 1995).

2. La « co-construction » correspond à une dynamique conjointe où les deux sujets travaillent de concert en n'étant jamais en totale opposition.

3. La « confrontation avec désaccords non argumentés sans coordinations subséquentes » : un des sujets fait une proposition réfutée par son partenaire qui le contredit sans utiliser d'argumentation ou de contre-proposition adéquate.

4. Enfin, « le conflit socio-cognitif » qui apparaît comme une confrontation de points de vue où l'un des sujets tente de convaincre son partenaire en utilisant une argumentation.

Pour des situations de jeu, en sport collectif, on peut distinguer des situations didactiques sources de conflit socio-cognitif.

1. « Le conflit est dû au fait que l'équipe est confrontée à l'échec d'une stratégie sur le terrain ». L'équipe est invitée à trouver une autre stratégie applicable à la situation problème rencontrée.

2. « Le conflit est dû à la confrontation de réponses qui expriment des points de vue opposés ». A propos de l'action, les élèves ont un avis divergent quant au choix d'une stratégie. Pour résoudre le conflit, un ou plusieurs élèves vont alors se décentrer de leur propre point de vue et prendre en compte l'avis d'un tiers.

3. « Le conflit est dû à la communication dans le jeu de codage/décodage d'une équipe à l'autre ». Ici, le conflit est provoqué par le décodage d'une verbalisation d'une stratégie effectuée par un tiers. Le concept de conflit socio-cognitif demeure pertinent puisque l'élève dépasse un obstacle généré par une situation sociale. Il sert donc toujours de référence lorsqu'on parle d'interactions entre pairs. Cependant, la variété des situations d'apprentissage, dans lesquelles la spécificité des contenus et des activités langagières occupe une place déterminante, a amené divers auteurs à considérer que l'implication des sujets dans la tâche, les aspects psychoaffectifs et la qualité des capacités de communication jouent un rôle dans la progression cognitive. A ce titre, elles deviennent parties constituantes et indissociables de l'apprentissage, car « les données sociales sont ici connues

comme constitutives au sens plein des apprentissages et non seulement pour la socialisation des individus, la prise en compte des aspects affectifs » (Johsua et Dupin, 1993).

De cet ensemble, on peut conclure que suite au conflit socio-cognitif :

- le sujet construit des connaissances par une interaction active avec son environnement physique et social ;
- les stratégies observables du sujet face à une situation-problème sont déterminées par le type de connaissances du sujet dans ce domaine et par leur organisation ;
- le type d'obstacles rencontrés dans la situation-problème affecte également le comportement de l'apprenant.

4. 5. Débat d'idées et conflit socio-cognitif.

Discuter en classe revient en quelque sorte à construire un rapport à l'autre et aux autres sur le mode de l'interaction. Interactions entre personnes implicitement ou explicitement engagées dans des attitudes ou des rapports de sympathie ou de rejet, dans des stratégies plus ou moins volontaires de domination et/ou de séduction, où l'idée de chacun est exposée et négociée. C'est donc une interaction plurielle, qui concerne plusieurs personnes à la fois, et non une relation duelle, un « dialogue » à deux, même si chacun s'adresse souvent à une personne précise. De manière générale, la discussion se fait en groupe et la parole tourne, multipliant pour chacun des interlocuteurs potentiels la possibilité d'exprimer son point de vue. Cette interaction est de nature verbale et non verbale, avec le recours aux gestes et aux mimiques pour accentuer ou souligner le point de vue défendu. C'est un type d'interlocution qui engage les règles de la langue, mais plus généralement celles de la communication, telles que dégagées par exemple dans l'analyse conversationnelle, avec tours de parole et redéfinition des rapports de place (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 68).

Le groupe qui discute est une sorte « d'intellectuel collectif » qui se donne un objet de travail et, le « discutant », adopte une posture orientée vers une « production » et un acte de langage : l'apaisement dans la régulation de conflits, une décision dans des discussions visant l'approfondissement d'une question ou la résolution d'un problème intellectuel. On parle alors d'une communication interactive partagée, impliquant la réciprocité de l'échange et où il est

souhaitable que chacun tienne compte de ce qui a été dit précédemment, réagisse paisiblement à une affirmation qui surprend et interpelle. L'horizon d'attente de cette communauté discursive est la participation de chacun au travail collectif.

Au niveau individuel, l'acte de langage s'inscrit dans un projet d'influence sur autrui par des effets de rhétoriques, des arguments conceptuels ou par une force de persuasion ou de conviction. Souvent, un réseau de compétences implicites ou explicites s'instaure : débattre peut consister à tenter de battre, lutter contre, vouloir avoir raison (de l'autre). Mais, ce peut être aussi chercher avec, s'enrichir mutuellement, apprendre au contact des autres. Il recouvre donc un enjeu collectif consistant à trouver ensemble une réponse à une question ou une solution à un problème, à progresser dans une réflexion, à s'approprier des connaissances, à aboutir à une décision mûrie...

Pour discuter sans se disputer, il faut se comprendre, tolérer dans un silence provisoire une divergence. Ceci représente un apprentissage de la co-existence et de la construction commune de savoirs. Si le débat d'idées est un mode d'expression sur les conflits, et parfois un mode de résolution, c'est parce que la parole ré-inclut l'autre et son point de vue. La verbalisation des affects active chez le sujet une parole intérieure ; cette parole refait lien entre les protagonistes, l'autre est réentendu dans sa logique et son intérêt. Alors une négociation devient possible quand chacun a repris pied chez l'autre. Qu'il s'agisse de réguler un groupe, de prendre une décision ou de confronter des idées, une discussion suppose toujours, pour ne pas dysfonctionner, l'écoute de l'autre. Pourtant discuter, n'est pas forcément séduire, c'est parfois un pari et un défi où il s'agit de convaincre l'autre en faisant appel à sa rationalité et à son jugement logique, mais aussi à ses intuitions. Ce qui est en jeu, c'est d'exercer sur autrui et sur le groupe le *pouvoir transformatif du langage*, sans forcément le référer *au savoir et à la vérité externes et génériques*.

Le débat peut être alors «heuristique» : « Je ne lutte plus contre, je cherche avec ». Une objection formulée n'est plus une agression contre ma personne mais une opportunité cognitive pour approfondir ma pensée. Toute option prend statut épistémologique d'hypothèse soumise au groupe pour éprouver (soumettre à la preuve) sa validité. L'autre n'est pas de trop, mais nécessaire dans son altérité pour me décentrer, car les objections à mes idées heurtent les limites des cadres de ma

pensée. Cette dissonance cognitive est aussi une opportunité pour m'affronter à moi-même à l'aide d'une confrontation avec autrui.

La discussion heuristique implique non seulement une éthique relationnelle (avoir le souci de ce que pense l'autre en adoptant provisoirement son point de vue), mais aussi une éthique de la pensée (se rendre à la raison par la négociation), parce qu'elle a pour tâche la recherche d'une décision efficace, au sein d'une communauté de pratiques en cours de constitution.

En conclusion, nous pouvons noter que le fait d'utiliser le débat d'idées et de le valoriser dans le système enseignement/apprentissage présente une double dimension :

- épistémologique en ce qu'il est un mode incontournable de co-construction des savoirs de la pratique et une modalité d'élaboration de la pensée critique et de la posture réflexive;
- éthique en ce qu'il est ce passage d'un rapport de pouvoir fondé sur la force à un monde inter-subjectif commun qui valorise la tenue d'une discussion dans une coopération constructive afin de produire une réponse au problème posé.

Néanmoins, le débat d'idées est souvent source de conflit. Ce conflit que l'on qualifie de socio-cognitif peut provoquer des déplacements de points de vue, des évolutions de représentations personnelles favorables à l'acquisition des connaissances visées ou des antagonismes plus ou moins stables. Des progrès n'existent et ne se stabilisent que s'il y a communication avec les autres. En handball, par exemple, on peut proposer qu'une équipe en match joue sans dribbler (les stratégies prévues devront être écrites et communiquées à l'enseignant) alors que son adversaire est libre de ses choix. Dans le match suivant, les rôles seront inversés. En fonction du résultat des matchs, on peut provoquer dans les équipes un conflit socio-cognitif sur l'intérêt tactique du dribble ou de la passe. Mais, rien ne garantit que le conflit socio-cognitif avec les autres ne se transforme en conflit interne, ni qu'il provoquera une modification durable et automatique du comportement.

Néanmoins, certains affirment que les interactions entre pairs comme source de développement cognitif sont bénéfiques à condition qu'elles suscitent des conflits socio-cognitifs. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre inter-individuel apparaît au sein du groupe

puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle: l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Le narratif devient, dans cette perspective, un moyen de « penser notre propre pensée » et renvoie à la compréhension de sa propre pensée ainsi qu'à celle d'autrui.

Le travail en équipes . apparaît donc comme une stratégie, une démarche didactique extrêmement profitable au développement cognitif de l'élève. Le groupe « d'apprentissage », lieu d'échanges et de confrontations des représentations, participe à l'émergence de nouvelles conduites cognitives, métacognitives ou sociales nécessaires à l'apprentissage par la poursuite d'objectifs communs. Les conflits socio-cognitifs qui s'y produisent s'avèrent nécessaires pour une réelle appropriation des connaissances communément construites. Sur ce point, Perret Clermont (1980. p. 35) affirme que *« le conflit socio-cognitif engendré par la mise en présence de centrations différentes semble être le processus des évolutions individuelles constatées. Pour que les enfants puissent élaborer ensemble une notion, il n'est pas nécessaire qu'un des deux la maîtrise. Il suffit qu'ils l'abordent avec des points de vue conflictuels ».*

5. Apprentissage et sport collectif.

Le terme « compétence » est devenu d'un usage courant en éducation et en EPS. Au sens plus général ce terme peut se définir comme la connaissance assez approfondie d'une matière ou comme une habilité reconnue. Il désigne simplement la capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante, ce qui la différencie nettement de la performance. Ainsi, un sujet compétent est celui qui sait, qui a les connaissances et les savoirs faire suffisants pour agir d'une manière appropriée dans les domaines où il est appelé à faire. *« On reconnaîtra qu'une personne sait agir avec compétence si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir faire, qualités, réseaux de ressources...) pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercice (critères*

d'orientation) afin de produire des résultats (service, produits) satisfaisant à certains critères de performances pour un client ou un destinataire » (Le Boterf, 1999, p. 36).

De Montmollin (1984) appelle compétences « *un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir faire, de conduites-types, de procédures standards que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau.* ».

Les compétences sont aussi composites et diverses que les innombrables situations où elles sont mises en œuvre. Dans cette conception très opérationnelle, la compétence se définit par la tâche ou la classe des tâches que le sujet sait exécuter. En didactique, une compétence est caractérisée par ce qui permet à quelqu'un de faire face de façon adaptée à une situation sociale particulière. « *La compétence est un ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité* » (Délignières & Garsault, 1993, p. 11).

Les relations entre les termes sont souvent compliqués : la compétence est souvent distinguée voire opposée à la notion de connaissance ou de savoir. Il y a toujours des connaissances « sous » une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un « savoir-y-faire », une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque cela est pertinent. « *Juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence* » (Perrenoud, 1999, p. 16). Elle caractérise la mise en jeu de savoirs et de connaissances en vue de la réalisation d'un but, de l'exécution d'une tâche. En se différenciant de la notion de performance, la notion de compétence représente un des objectifs possibles de la formation en EPS. Par définition, elle appelle un niveau de transversalité et/ou de généralisation des acquis dans des situations et des contextes différents de ceux de l'apprentissage initial. Il conviendrait donc de distinguer dans la chronologie des actions d'évaluation les acquis de l'apprentissage et de la compétence.

Les acquis de l'apprentissage résultent d'une action de formation particulière à la suite de laquelle l'élève développe des habiletés et des aptitudes, acquiert des connaissances, met en œuvre des comportements adaptés à une tâche d'apprentissage. La compétence existe lorsqu'après un

apprentissage, les élèves mobilisent de façon efficiente, dans une nouvelle situation, une résolution de problèmes moteurs.

En effet, la compétence représente un savoir mobilisable : il ne suffit pas de posséder des aptitudes, capacités, connaissances ... Pour être compétent, il faut les mettre en œuvre dans des circonstances appropriées. Ainsi, la compétence n'existe pas en elle-même mais face à un problème clairement identifié et défini. « *Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* » (Perrenoud, 1999, p. 16). La compétence correspond rarement à une simple application des capacités cognitives, affectives ou psychomotrices isolées. Elle pose donc le problème d'apprentissage en termes de processus de résolution des problèmes moteurs. En effet, les connaissances d'un individu ne sont pas une collection de connaissances spécifiques cloisonnées mais constituent des organisations structurées. Une connaissance nouvelle s'articule avec les autres et les enrichit.

5. 1. Apprentissage et compétence.

Durant l'apprentissage des sports collectifs, en particulier le handball, et devant la résolution d'une situation de jeu collectif, les apprenants interrogent les contenus d'enseignement. En effet, il apparaît que dans l'action, les sujets adoptent des comportements différents. Certains d'entre eux mettent en œuvre un comportement judicieux et tout à fait adapté aux contraintes de la situation, alors que d'autres ne perçoivent pas la solution ou font des choix inappropriés. Cette différence met en évidence l'existence d'une compétence tactique. De ce fait, nous pouvons conclure que la compétence tactique est une mise en œuvre de ressources variées pour traiter une situation de jeu collectif de manière efficace, englobant recueil d'informations, prise de décision et application motrice (vérification du choix de la solution).

Par ailleurs, les jeux collectifs font appel à une prise de décision de la part des joueurs à tous les niveaux de l'apprentissage et quel que soit le degré d'habileté. L'apprentissage des sports collectifs par leur dimension tactique permet de prendre en compte la dimension cognitive du jeu dès le début

de la formation. Par cet apprentissage, l'apprenant face à une situation problème se trouve capable d'exécuter sa réflexion et de dégager quelques règles de ses actions pour finir par élaborer des savoirs constitués, en d'autres termes des règles d'action. La formation de ces règles d'action devient nécessaire dans la construction des savoirs d'action dans une compétence tactique. En se basant sur les travaux de Gréhaigne et *al.* (1999), les règles d'action font partie intégrante du développement de compétences tactiques. Gréhaigne et Guillon (1991) les définissent comme les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace. Une des caractéristiques des règles d'action est qu'elles participent à la planification, à la programmation et à l'explication de l'action et enfin à la prise de décision. Nous devons rappeler que dans une situation d'affrontement, le joueur doit savoir décider sous la pression des contraintes temporelles, prendre des risques individuels et collectifs pour assurer la rupture ou la continuité de l'équilibre du système attaque/défense. Il s'agit d'opter pour des réponses qui respectent la logique interne de l'activité, s'adaptent aux compétences des apprenants et se réfèrent à la situation de jeu qui vient de se dérouler.

En conclusion de ce chapitre, par le débat d'idées, les apprenants sont invités à établir un projet d'actions après confrontation de leurs points de vue. L'interaction verbale permet aux apprenants de choisir une stratégie en relation avec des règles d'action. Ici, la coopération prend tout son sens en vue de construire des savoirs tactiques mobilisant les ressources cognitives, langagières et sociales. Ces actions en projet sont mises en œuvre dans le match suivant et ainsi de suite.

Lorsque l'on cherche à comprendre la genèse des connaissances par une approche comparative, on doit faire face à un problème récurrent lié au fait que les facteurs susceptibles d'agir sur les résultats sont très nombreux. Ils concernent l'élève lui-même, le contexte social, son école, sa classe et ses enseignants. Un autre paramètre important est constitué par le système éducatif dans lequel il évolue. Certains sont très difficiles à mesurer et, d'une évaluation à l'autre, le nombre de variables introduites varie ou encore la façon de mesurer certaines variables change. Il s'agit du rôle qu'exerce l'origine sociale de l'élève sur ses acquisitions. Ce rôle est positif, il est d'une ampleur conséquente et il est universel. L'éducation comparée ne reste pas dans cette dimension, elle mène aussi des analyses comparatives sur des systèmes éducatifs afin de révéler les points communs et les divergences.

Si on parle de comparaison, il ne s'agit pas seulement d'une comparaison entre des systèmes éducatifs mais aussi entre les garçons et les filles. Les intérêts concernant les apprentissages pour ces deux entités ne sont pas les mêmes. De plus, ils ne sont pas stables, surtout pour les filles, car la situation de la femme dans la société tunisienne est en cours de changement.

Pour notre recherche, les filles ont pu montrer qu'elles pouvaient intégrer les domaines réservés d'une manière ou d'une autre pour les garçons. Grâce à une mise en situation accompagnée d'un débat d'idées, nous avons constaté chez elles une progression dans la compréhension de la logique interne des sports collectifs. Ici, la volonté d'associer les élèves à la construction de leurs connaissances et compétences motrices a favorisé les apprentissages.

Le débat d'idées engage l'apprenant non seulement vers une forme de prise de conscience du contexte de réalisation de ses productions motrices, mais également vers une forme de régulation par un retour réflexif sur l'action. En effet, les élèves qui se posent la question du sens à donner à leurs actions peuvent alors s'engager vers l'évaluation et l'évolution ou non des stratégies mises en œuvre. La verbalisation se comprend ainsi comme une activité de co-production de sens à propos de l'action à interpréter. L'étude du discours et des productions verbales dans le cadre du débat d'idées

permet d'accéder à l'intentionnalité et au vécu propre de chacun en fonction de la situation existante.

Si la grande majorité de la communauté scientifique semble s'accorder sur le fait que l'apprentissage moteur est sans doute contrôlé par des processus essentiellement cognitifs, il n'en demeure pas moins que des voix s'élèvent pour mettre en garde quant au rôle et à l'impact de la verbalisation. Delignières (1992) considère que « *l'équivalence prise de conscience- verbalisation mérite d'être questionnée, notamment dans le domaine des habiletés motrices* ». Nous sommes bien d'accord avec la prudence avec laquelle il convient d'avancer sur ces thèmes. « *Ce qu'on peut dire verbalement n'épuise pas la somme des connaissances nécessaires pour agir. Les données perçues consciemment ne sont pas toujours possibles à mettre en mots* » (Nachon, 2004).

Par une meilleure conscience de ce que l'on a à faire, les interactions verbales entraînent une réduction de l'incertitude vis-à-vis des partenaires. La prise en compte de l'adversaire, un plan de jeu bien établi avec ses partenaires et une juste évaluation de ses propres capacités favorisent une amélioration du niveau tactique. La verbalisation facilite donc l'apprentissage et le rend plus efficace. Souvent, l'interaction au sein du groupe repose sur un conflit. Ce conflit est une source de progrès quand il est dépassé car il permet aux filles qui « se trompent » de prendre conscience de leurs erreurs et de l'existence de solutions alternatives. La fonction perturbatrice du partenaire peut se manifester dans le désaccord et l'argumentation mais également en ouvrant le champ des possibles. En effet, il n'existe pas une solution unique mais des solutions pertinentes en fonction du déroulement de la situation.

Cette revue de la littérature met en évidence la supériorité de l'apprentissage co-actif, en termes de mobilisation des activités cognitives des sujets dans le cadre où les partenaires suivent le même but. La spécificité de la mobilisation des activités cognitives est qu'elle assure l'efficacité de la pensée. Le joueur peut mettre en relief les problèmes rencontrés, énoncer des hypothèses, anticiper les résultats, relever les contradictions, proposer des réponses, argumenter, convaincre en vue d'une action collective concertée.

Nous visons dans ce travail de recherche à réfléchir aux modalités éducatives en mesure de penser l'articulation entre « inter-actions et cognition » avec comme perspective l'étude de l'acquisition des connaissances. Cette dynamique interactionnelle focalise l'approche de la cognition en actes comme étant située dans les contextes sociaux et culturels de l'action sociale, ce qui introduit un argument non plus linéaire et causal mais systémique et réflexif. Nous pouvons conclure ainsi que la cognition est située selon plusieurs sens :

- dans les circonstances de l'organisation locale de l'action ;
- dans le cadre culturel et historique particulier, dans lequel sont planifiées des façons de faire et d'interagir ;
- dans l'environnement et dans les objets que l'activité configure de sorte à distribuer la cognition entre les acteurs sociaux.

La construction du sens s'appuie donc sur une activité distribuée et située. Ce ne sont pas des élèves qui échangent des pensées et des représentations, ce sont des agents (Lesne, 1977) qui agissent conjointement en modifiant continuellement l'environnement qui co-détermine leur action (Sensévy, 2007).

Ainsi, l'évaluation des apprentissages s'est dotée d'un appareil théorique majeur avec les apports des sciences cognitives qui amènent à revisiter la fonction « formative ». Il s'agit moins de mesurer, de vérifier que d'analyser des processus pour comprendre les activités du sujet apprenant. Quelles que puissent être les difficultés, évaluer les compétences acquises restera une manière de penser l'éducation. Cela demeurera aussi une manière de se poser des questions sur ce qui est enseigné, sur ce que les élèves apprennent, sur le rôle que jouent dans ces apprentissages les différents acteurs de la situation didactique.

Deuxième partie : les expérimentations

Dans cette deuxième partie nous allons développer les trois expérimentations successives que nous avons menées en France et en Tunisie.

Chapitre 2. 1. Méthodologie

L'enseignement par les compétences (recommandé par les autorités tunisiennes) en vue de l'apprentissage des sports collectifs à l'école reste encore un vaste chantier de recherche. En effet, l'enseignement des jeux et des sports collectifs relève encore bien souvent d'une conception étroitement techniciste (Rezig, 2005). On trouve aussi des transpositions didactiques par trop formelles de séances d'entraînement de club voire de thèmes d'apprentissage utopiques en raison du temps effectif dont on dispose à l'école. Dans la plupart des cas, le temps de jeu reste d'une indigence troublante. Voilà pourquoi ce constat, certes sévère, nous a convaincue de poursuivre notre réflexion sur les jeux sportifs collectifs à l'école.

1. Problématique

Les travaux actuels sur le « débat d'idées » en didactique des sports collectifs posent le problème des relations entre apprentissage moteur et verbalisation. Dans cette recherche, nous envisageons de revenir sur les paradigmes et les concepts utilisés dans le mémoire de Zerai (2006) sur l'apprentissage des filles en handball. Le rôle de la cognition dans l'enseignement des sports collectifs suscite des interrogations et fait débat entre les tenants du tout cognitif et les tenants d'une approche plus écologique. Avec une posture épistémologique, caractéristique d'une recherche technologique (Bouthier & Durey, 1994), il s'agira de montrer que des données chiffrées relevées à l'occasion d'une rencontre fournissent des indications précieuses concernant les rapports de

personne à personne existant dans les équipes. Ainsi, nous obtiendrons des données fiables qui permettent de documenter la réflexion sur l'action autour d'un débat d'idées.

Par rapport à l'utilisation du modèle cognitiviste du Système de Traitement de l'Information (STI) comme modèle d'analyse objectif, prégnant et exclusif, nous mettrons en avant les modèles alternatifs de l'action située (Suchman, 1987) et de la cognition située et distribuée (Hutchins, 1995). Ces modèles ont été encore peu exploités pour étudier les phénomènes en sport collectif et documenter les modalités de prises de décisions du sujet en jeu. De plus, avec la verbalisation, ils nous paraissent constituer le moyen heuristique le plus adéquat pour appréhender la complexité et l'adaptation des décisions prises en jeu.

Après avoir resitué rapidement les pré-supposés et les enjeux de la cognition située et distribuée, nous reviendrons sur les résultats déjà obtenus (Zerai, 2006) afin de mieux évaluer les conséquences de ce type d'approche sur le débat d'idées.

2. L'équipe, le débat et le réseau de compétences

L'équipe est un espace social qui mobilise des affects, des représentations et génère des productions verbales et non-verbales. Cet ensemble fait émerger une trame de relations d'où surgissent des affinités, des tensions, des images de soi et du groupe. Les dimensions comparatives introduites par les confrontations compétitives sont des moments de comparaison, de jugement, d'évaluation, de différenciation et de valorisation sociale. C'est surtout un temps fort de remise en cause de l'identité et de l'estime de soi. Un autre élément est que cette complexité ne conduit pas les joueurs d'une équipe à définir tous, de la même manière, leur appartenance à l'équipe. C'est ce que nous apprend la psychologie sociale des groupes. Chaque membre définit toujours sa manière d'appartenir au groupe.

Dans un groupe/une équipe, il existe des individus :

- qui fonctionnent ensemble, sur la base d'une activité inter-dépendante (coopération);
- qui sont engagés dans une production commune (projets, buts, objectifs);
- qui sont conscients de partager une appartenance commune (groupe statutaire).

Redéfinissant ainsi les motivations et les projets du joueur, il semble que le professeur expérimenté a compris que ce qui compte, ce n'est pas de réitérer constamment l'importance de la motivation pour réussir. Ce qui devient important, c'est aussi la motivation plus « située » d'un joueur, c'est l'attention qu'il faut porter aux relations sociales qui sont à l'origine de l'orientation de l'action et des projets de l'élève.

2. 1. Le débat d'idées.

Dans un débat d'idées, la prise de conscience d'une situation en groupe devrait permettre de donner aux faits observés une interprétation cohérente croisée d'une part et d'anticiper de futurs états de ces éléments d'autre part. Les termes d' « image mentale », de « représentation », ou de « schéma », renvoient tous à des productions cérébrales modélisant le monde qui entoure le joueur, partie prenante d'une équipe. Dans ce cadre, le débat d'idées constitue une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs. Il consiste après une séquence jouée, après le retour d'informations chiffrées, en une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe en revenant sur la stratégie prévue et en analysant la tactique appliquée. Des éléments concernant l'utilisation de l'espace de jeu peuvent également fournir des indications précieuses.

2. 2. Le réseau de compétences.

Dans sa classification des activités sportives, Jeu (1977) range les sports collectifs dans la catégorie compétition qu'il caractérise ainsi « de l'égalité des chances au départ à l'inégalité du résultat ». Cette définition reste très générale, mais elle met en évidence de façon très explicite les préalables à l'affrontement et la finalité du jeu. Plus précisément, c'est un groupe de joueurs qui affronte un autre groupe de joueurs en se disputant ou en s'échangeant un objet (le plus souvent une balle). L'objet de l'action collective, ce qui se transforme entre le début et la fin d'une phase de jeu est le rapport des forces entre les deux équipes afin de marquer dans la cible de l'adversaire tout en protégeant la sienne. Les positions successives et les mouvements respectifs des joueurs et du ballon sont pris en compte pour caractériser ce rapport d'opposition. L'analyse d'une action en sport collectif nécessite par conséquent le repérage des configurations momentanées, initiales et finales, ainsi que des transformations successives afin de pouvoir analyser l'évolution du rapport des forces, les

compétences motrices utilisées et les choix tactiques, stratégiques individuels et collectifs. Ces configurations momentanées correspondent aux rapports d'opposition évolutifs qu'expriment en particulier, les rapports de vitesse observés entre les joueurs. Dans ce cadre, en fonction d'un rapport de forces, s'instaure, dans chaque équipe, une distribution des tâches, des conflits ou une répartition tacite des rôles et des fonctions que nous appelons « réseau de compétences ». Celui-ci est constitué par des conduites et des comportements qui peuvent être identifiés chez les élèves, à l'intérieur d'une équipe, en fonction d'un rapport de forces. L'ensemble de ces conduites varie suivant les joueurs, les moments, les facteurs extérieurs et les sports collectifs. La fonction que le joueur se donne ou qui lui est attribuée dans le groupe constitue bien souvent une caractéristique de sa position dans la dynamique de l'équipe.

3. Questions de recherche

Les hypothèses générales qui sous-tendent ce travail de recherche peuvent ainsi être formulées.

- Les données d'observation chiffrées de l'action de jeu (Gréhaigne, 1989 ; Mérand, 1984 ; Zérai, 2006) renseignent indirectement sur la dynamique du rapport d'opposition et sur les décisions prises en jeu ;

- Il existe une différence dans les modalités d'interactions entre filles tunisiennes et filles françaises aussi bien en ce qui concerne leur participation en sports collectifs que lors des débats d'idées : les habitudes et référents culturels produisent dans des groupes de jeunes filles tunisiennes et de jeunes filles françaises des espaces verbaux sociaux différents lors des échanges à propos des situations de jeu.

- Dans le cadre d'un débat d'idées, les filles sont plutôt intéressées par l'élaboration des stratégies lors de la verbalisation à propos des séquences du jeu.

4. Aspects méthodologiques et outils d'analyse.

La méthodologie employée a consisté à faire jouer en conditions standardisées (5 x 5 et terrain de handball 40 mètres sur 20) et à observer 1° un groupe de filles tunisiennes de deuxième année de lycée secondaire de Thala et 2° un groupe de filles françaises du lycée de Gray. Nous avons choisi ce niveau car les filles tunisiennes commencent à jouer aux sports collectifs au lycée. Dans ces groupes, nous avons organisé quatre sous-groupes de 5 élèves pour constituer les équipes qui vont s'affronter. Ces mêmes équipes, quand elles ne jouent pas, sont chargées des tâches d'observation pour lesquelles les filles ont été entraînées pendant les deux semaines qui ont précédé le début du cycle de travail. Les fiches d'observation ont été construites à partir des indicateurs classiques de la fiche individuelle d'évaluation proposée par Gréhaigne, Billard & Laroche (1999). Après le premier test, une vérification de l'exactitude des relevés a été effectuée en mesurant l'écart entre les données obtenues en direct et les données relevées en différé à partir de la bande vidéo. Il n'y avait quasiment pas d'erreurs, le jeu étant relativement lent et facile à observer : la fidélité intercodeurs entre élèves a ainsi été préalablement testée. Les vingt filles ont ensuite suivi un cycle de travail de dix séances de deux heures. Chaque séance était composée de différentes situations sous forme de jeux au cours desquels les filles jouaient au handball à 5 contre 5 dont deux gardiennes de but. La durée totale du jeu dans les trois tests a été estimée à 30 min (2 mi-temps de 15 min) afin de permettre un investissement total des jeunes filles.

Le groupe A (groupe contrôle) était constitué de dix joueuses divisée en deux équipes de 5. Ces filles ont été confrontées à la modalité « entraînement + consignes ». Les consignes, sous forme de règles des actions efficaces, ont été données au début et au cours du jeu. Il n'y a pas eu de dialogue entre les joueuses. A tours de rôle les filles relèvent uniquement les données chiffrées pour la recherche.

Le groupe B (groupe expérimental) était aussi constitué de dix joueuses et celles-ci ont été confrontées à la modalité « entraînement + consignes + débat d'idées ». Le débat d'idées a eu lieu entre chaque situation de jeu.

Les équipes ont été constituées lors d'un test préalable de jeu en fonction des observations individuelles (BJ) et selon l'organisation suivante (tableau I) : elles étaient homogènes entre elles et

hétérogènes en interne, garantissant l'équiprobabilité du score du match. Les groupes seront nommés A1, A2, B1 et B2. Toutefois, en fonction des absences en cours, des régulations ont pu être effectuées par le professeur.

Tableau I. Organisation pour constituer les équipes.

A1 contrôle	A2 contrôle	B1 expérimental	B2 expérimental
1	2	3	4
8	7	6	5
9	10	11	12
13	ETC		

Pour le recueil des données quantitatives, toutes les filles ont participé alors que pour le débat d'idées, seulement les filles du groupe B qui ont été concernées. Seuls les verbatim de l'équipe B2 ont été enregistrés. Cette méthodologie de travail a été appliquée également pour la deuxième expérimentation avec le même groupe un an plus tard. Aussi, les séances numéro 1, numéro 5 et numéro 10 ont été filmées intégralement et les dialogues enregistrés à l'aide d'un caméscope.

Pour la troisième expérimentation, nous sommes intéressés seulement aux verbatim de toutes les joueuses confrontées à la modalité débat d'idées. De nouveau, la méthodologie employée a consisté à observer un groupe de filles tunisiennes de deuxième année. Dans ce groupe nous avons organisé deux sous-groupes de 5 joueuses. La totalité des filles observées (10) a suivi un cycle de 10 séances de deux heures. Le premier sous- groupe (groupe A) est soumis à la modalité apprentissage plus d'ébat d'idées seulement lors des matchs d'évaluation. Le deuxième sous-groupe (groupe B) a été soumis à la modalité « apprentissage + débat d'idées » tout au long du cycle (séances d'apprentissage et matchs).

En résumé, pour tout les élèves, le cycle de travail comporte neuf leçons : six séances d'apprentissage et trois compétitions qui constituent, en fait, des évaluations partielles. Les séances C1, C2 et C3 ont été intégralement filmées et les dialogues enregistrés à l'aide d'un caméscope. La durée de jeu a été de deux fois quinze minutes (30 mn) pour une équipe. Le tableau II récapitule le format de travail utilisé.

Tableau II. Organisation du cycle.

Schéma général :

3 leçons de 2 heures		3 leçons de 2 heures	
C1-----	C2-----	C2-----	C3-----
Groupe contrôle (A) :			
3 leçons avec situations d'apprentissage + consignes			
C1-----	C2-----		
Groupe expérimental (B) :			
3 leçons avec situations d'apprentissage + débat d'idées			
C1-----	C2-----		

Lors des séances d'évaluation, l'équipe perdante du groupe A [groupe contrôle (C)] joue contre l'équipe perdante B [groupe expérimental (E)] et le même protocole est appliqué pour les équipes gagnantes. L'organisation est mise en place par les élèves eux-mêmes (pas de postes prédéfinis sauf pour la gardienne de but).

Tableau III. Organisation des rencontres.

Equipes		Rencontre	Rencontre
A1	B1	A1 contre A2	Gagnant – Gagnant
A2	B2	B1 contre B2	Perdant – Perdant

Parfois, en situation d'apprentissage, la cible sera remplacée par une haie retournée ou cible basse pour obliger les filles à tirer vers le bas.

Les données, durant les trois rencontres, seront comptabilisées pour les quatre groupes selon la grille d'observation pré-testée. L'observation est menée par les mêmes groupes, ce qui signifie que lorsque A1 et B1 jouent, A2 et B2 observent et vice -versa. Les indicateurs de données recueillies sont : les balles jouées (volume de jeu), les balles perdues, les balles conquises (capacité défensive), les tirs et les buts (capacité offensive). Ces résultats seront présentés par groupe et par fille.

4. 1. Les données et indices chiffrés.

Leur utilisation consiste à enregistrer des comportements jugés significatifs d'une adaptation à une modélisation du jeu (Gréhaigne, 1989 ; Mérand, 1984), soit pour l'équipe, soit pour les joueurs. Pour ceux-ci, en fonction du principe « ne pas perdre la balle pour l'amener dans la zone de marque et marquer », le simple relevé du nombre de buts marqués (B), du nombre de tentatives de tirs (T) et du nombre d'entrées en possession du ballon (P) dans des rencontres de durée constante donne des indications très précieuses. Ainsi, il est possible de calculer le nombre de balles conquises par unité

de temps dans une situation de rapport de forces équilibré. Il semble que cela puisse être un indicateur significatif de niveau de jeu. En effet, plus l'échange de ballon entre les deux équipes est élevé, plus les équipes sont faibles avec peu de buts marqués ou de très bon niveau avec beaucoup de buts inscrits. Pour obtenir des données sur ce qui se passe effectivement en jeu et dans le réseau de compétences, nous avons analysé les différentes séquences de jeu (Dugrand, 1985; Gréhaigne, 2003 ; Gréhaigne, Caty & Wallian, 2004 ; Gréhaigne, Godbout, & Bouthier, 1997). Celles-ci peuvent être définies comme les « échanges de balle » entre les joueurs depuis l'entrée en possession du ballon jusqu'à sa perte (but ou balle à l'adversaire) par l'équipe. Par exemple, dans une équipe de quatre joueurs, on relève tous les échanges de balle à l'intérieur de chaque équipe : en un mot, on enregistre tous les événements du jeu. Il est ainsi possible de repérer précisément le joueur qui fait les engagements et les remises en touche, celui qui perd des balles ou procure des balles à l'équipe en regagnant la possession du ballon, enfin ceux qui tirent au but.

Tableau. IV. Exemple de données chiffrées lors de la première rencontre. BJ total = 414

	Équipe A					Équipe B				
	Fa1	Fa2	Fa3	Fa4	Total	Fb1	Fb2	Fb3	Fb4	Total
Balles jouées	40	31	43	70	184	49	53	47	70	219
Balles conquises	15	10	17	19	61	12	9	8	13	42
Balles perdues	11	10	13	8	42	19	17	11	14	61
Tirs/Buts	2	2	4	7	15/4	8	7	8	11	34/5

Le volume de jeu exprime la capacité du joueur ou d'une équipe à jouer pleinement un match au sens quantitatif du terme. Il rend compte de sa présence et de son activité dans l'affrontement. Il se traduit tout simplement par le nombre de balles jouées (BJ) dans un rapport de forces précis.

Quelques définitions : balles jouées : toute balle touchée ; balle conquise : balle interceptée, balle récupérée sur faute (touche, jet franc etc) ; balle perdue : balle qui entraîne un arrêt de jeu, une faute ou une récupération par l'adversaire. Un même élève peut avoir BJ BC BP pour une même action ou une action très proche dans le temps.

4. 2. La planification des cycles

Afin de partir sur des bases institutionnelles, didactiques et pédagogiques communes entre les deux lycées, une trame de progression du cycle d'enseignement a été mise au point. La conception didactique (Amade-Escot, 1988) de ce cycle repose sur une approche tactiques des jeux sportifs collectifs où le jeu a une grande importance.

Tableau. V. Organisation générale du cycle

Leçon 1 23 nov 2007	Préparation à l'évaluation de départ : constitution des équipes sur des critères athlétiques Echauffement : passe à 5. Explications sur les règles du handball Observation individuelle sur des matchs de 15 min en 4 x 4
Leçon 2 30 nov 2007	Echauffement : Sur ¼ de terrain 3 attaquants contre 1 défenseur proche et 2 défenseurs plus loin Formation de 4 équipes de 6 joueurs (orange, bleu, rouge, jaune) pour jouer en 4 x 4 avec gardienne de buts de l'équipe ou d'une autre équipe. Observation individuelle sur des matchs de 15 min + VIDEO
Leçon 3 7 décemb 2007	Echauffement : Sur ¼ de terrain 3 attaquants contre 1 défenseur proche et 2 défenseurs plus loin S1 : Matchs en 4 x 4 + 1 GB sur 10 min avec consignes S2 : Matchs en 4 x 4 + 1 GB sur 10 min avec consignes Observation collective
Leçon 4 21 décemb 2007	Echauffement : Sur ¼ de terrain, 3 attaquants contre 2 défenseurs cible de 50 cm de chaque côté du but sans GB S1 : Matchs en 4 x 4 + 1 GB sur 10 min avec consignes : le relais pivot Enregistrement des réponses orales collectives de chaque équipe S2 : Matchs en 4 x 4 + 1 GB sur 10 min avec consignes Enregistrement des réponses orales collectives de chaque équipe Observation collective
Leçon 5 11 janvier 2008	Echauffement partie 1 : par 5 sur ¼ de cible tir coude haut et lancer loin cible de 2 m avec GB entre un poteau et le but Echauffement partie 2 : 3 x 3 ou 3 x 2 sur ¼ de terrain cible de 50 cm de chaque côté du but sans GB S1 : Matchs en 4 x 4 + 1 GB sur 10 min avec consignes Observation collective
Leçon 6 18 janvier 2008	Echauffement partie 1 : par équipe sur ¼ de cible tir coude haut et lancer loin, cible de 2 m avec GB entre un poteau et le but S1 : Matchs en 4 x 4 + 1 GB sur 15 min SANS consignes Observation individuelle sur des matchs de 15 min + VIDEO
Leçon 7 25 janvier 2008	Echauffement partie 1 : par 5 sur ¼ de cible tir coude haut et lancer loin cible de 2 m avec GB entre un poteau et le but Echauffement partie 2 : 3 x 3 sur 1/3 de terrain en large, cible (embut) constituée par la largeur du terrain S1 : Matchs en 4 x 4 + 1 GB sur 10 min avec consignes : limitation du dribble autorisation de tirer une seule fois de suite, consignes particulières pour le relais pivot Observation collective + Enregistrement des réponses orales collectives de chaque équipe
Leçon 8 1 ^{er} février 2008	Echauffement partie 1 : par 5 sur ¼ de cible tir coude haut et lancer loin cible de 2 m avec GB entre un poteau et le but Echauffement partie 2 : 3 x 3 sur 1/3 de terrain en large, cible (embut) constituée par le coin du terrain S1 : Matchs en 4 x 4 + 1 GB sur 10 min avec consignes : choix de l'équipe jouer avec un relais pivot valorisé (2 ou 3 points par but) ou partir avec un avantage score et un relais pivot non valorisé Observation individuelle + Enregistrement des réponses orales collectives de chaque équipe
Leçon 9 8 février 2008	Echauffement partie 1 : par 5 sur ¼ de cible tir coude haut et lancer loin cible de 2 m avec GB entre un poteau et le but S1 : Matchs en 4 x 4 + 1 GB sur 10 min avec consignes : choix de l'équipe : jouer avec un relais pivot valorisé (2 ou 3 points par but) ou partir avec un avantage score et un relais pivot non valorisé VIDEO

Leçon 10 7 mars 2008	Echauffement partie 1 : par 5 sur ¼ de cible tir coude haut et lancer loin cible de 2 m avec GB entre un poteau et le but Matches filmés en 4 x 4 + I GB sur 10 min. les élèves disposent de 5 minutes pour se mettre en place entre chaque matchs mais aucune consigne d'organisation matérielle ni de jeu n'est donnée.
-------------------------	--

4. 3. Configuration du jeu, enregistrement de débats et questionnaire.

La figure 6 résume l'ensemble de la démarche expérimentale. En effet, avec l'aide de la vidéo, nous avons, aussi, analysé les circulations des joueurs et du ballon dans les jeux réduits (5 x 5) en handball afin d'en extraire les plus habituelles (cf. configuration prototypiques, Gréhaigne, 2007).

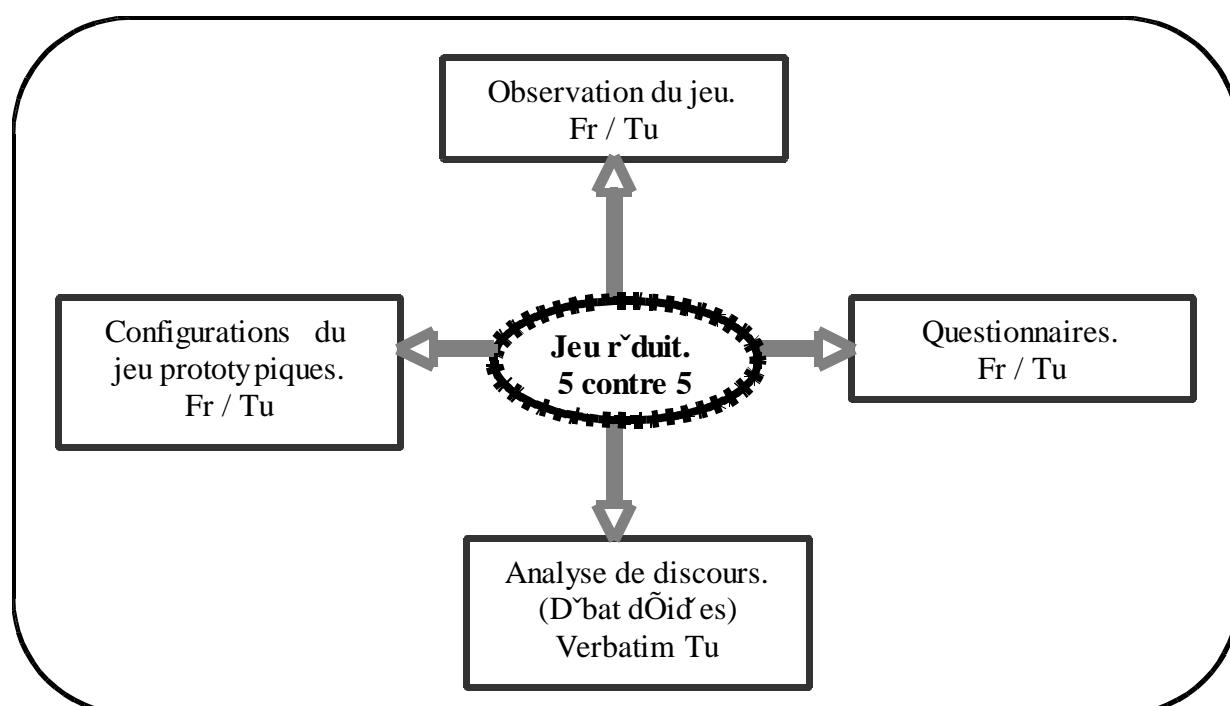


Figure 6. Schéma général de l'expérimentation

La méthodologie adoptée a consisté, avec l'aide de films, à sélectionner et analyser les séquences de jeu (3 matchs) qui amènent à un tir ou à un but dans un cycle de travail avec des élèves de deuxième année au lycée de Thala et les élèves de seconde de Gray.

Enfin les débats d'idées ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone entre les séquences de jeu et à la fin des matchs uniquement pour les élèves tunisiennes (Tu). En fin de cycle, le même questionnaire a été proposé en conditions standardisées aux filles françaises et tunisiennes (Fr/Tu). La passation de ce questionnaire s'est faite dans une classe, avec une durée de quinze minutes à la fin du cycle. Chaque fille a répondu seule aux questions. Les filles du groupe A (contrôle) n'ont pas répondu aux questions qui portaient sur le débat d'idées car elles n'étaient pas concernées (Annexe 3).

Le groupe B (expérimental) et le groupe des Françaises ont répondu à la majorité de questions posées.

Chapitre 2. 2 résultats de l'expérimentation 1

Nous allons présenter successivement les résultats des élèves tunisiennes et des élèves françaises en analysant les balles jouées, les balles conquises, les balles perdues, les tirs et les buts dans les différentes rencontres.

1. Analyse des résultats des filles tunisiennes.

1. 1. Les balles jouées

Ce nombre indique le volume de jeu et informe sur l'évolution de la circulation de balle entre les partenaires ainsi que le nombre d'échanges de balle réussis : plus le nombre de balles jouées est important, plus le jeu est de qualité dans une unité de temps donnée. Il peut également être un indicateur de domination. Concernant cette première étude, on remarque une amélioration au niveau de la conservation de la balle. Cette amélioration est croissante durant tout le cycle d'apprentissage.

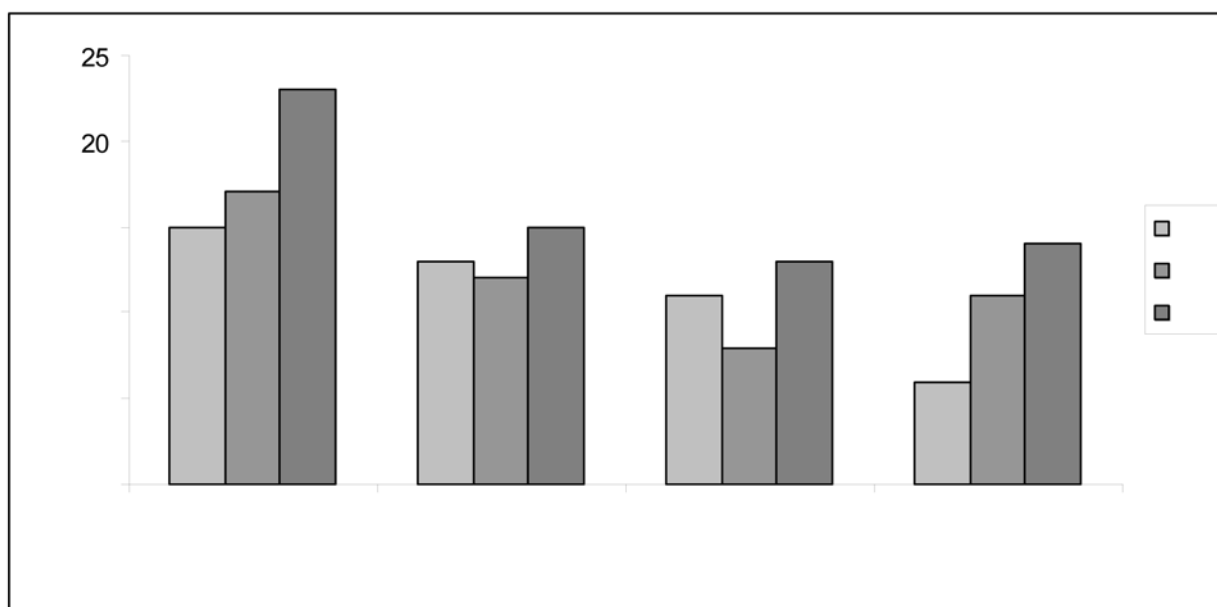


Figure. 7. Répartition des balles jouées des joueuses de l'équipe A1 durant les trois matchs contre A2.

A1 contre A2 (apprentissage + consignes). Le nombre des balles jouées, pour le groupe A1, augmente de 45 à 48 pour atteindre enfin 65 balles lors de la dernière rencontre. Ce nombre a subi

un changement au sein même du groupe. Par exemple, la joueuse F1 est passée de 15 à 17 puis à 23, alors que pour la joueuse F3 la variation est importante : le nombre passe de 11 à 8 et enfin 13 balles (Fig. 7). Pour l'autre équipe (A2) le nombre de balles jouées évolue de la manière suivante : de 52 à 57 pour atteindre 75 balles. Pour la totalité des joueuses, cette évolution n'est pas constante car, pour certaines d'entre elles, il existe une alternance de diminution et d'augmentation ; c'est en particulier le cas des joueuses F1 et F3 (Fig. 8).

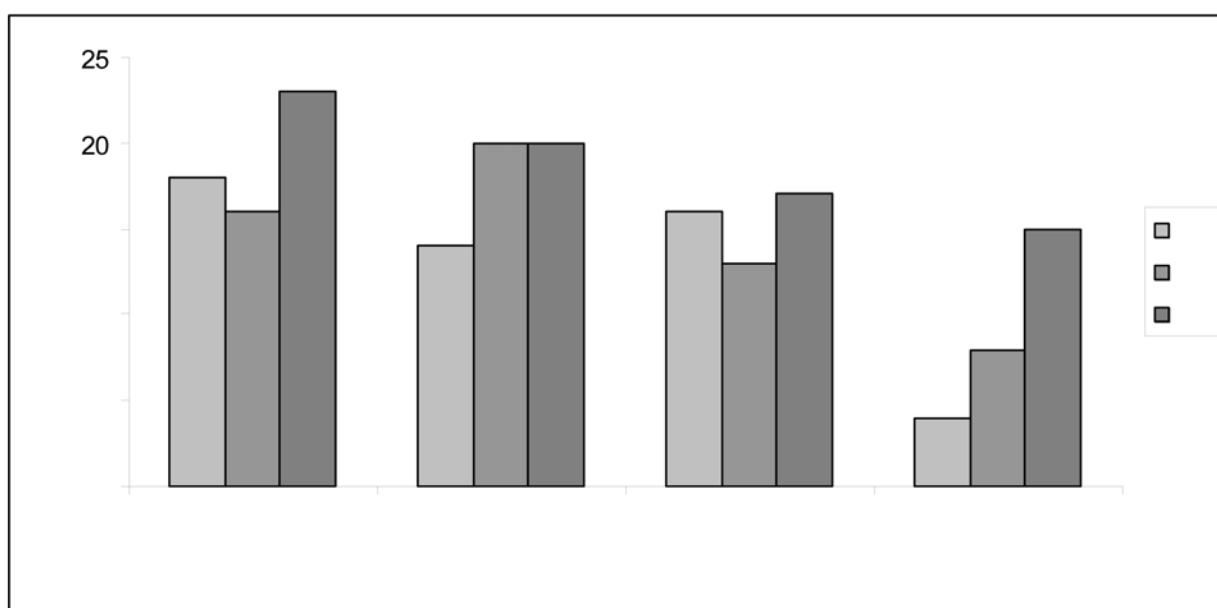


Figure. 8. Répartition des balles jouées des joueuses de l'équipe A2 durant les trois matchs contre A1.

Bien qu'une évolution existe pour les deux équipes, elle reste relative. Afin d'obtenir des données chiffrées qui permettent une comparaison plus aisée, nous avons décidé d'utiliser un indice d'évolution (I_E). Par exemple pour A2, si l'on veut comparer les résultats du premier match et du deuxième, MI représente le nombre de balles jouées dans la première rencontre et MF représente BJ dans la seconde. L'indice d'évolution est alors égal au nombre des balles jouées MF moins le nombre de balles jouées MI divisé par le nombre de balles jouées MI, le tout étant multiplié par cent. Soit :

$$I_E = ((MF - MI) / MI) \times 100$$

L'indice d'évolution (I_E) pour l'équipe A1 est de 6,67% entre la première rencontre et la deuxième et passe ensuite à 35,41% entre la deuxième rencontre et la dernière. Alors que pour A2 ce résultat est de 9,6% entre la première rencontre et la deuxième, il est ensuite de 31,6% entre la deuxième rencontre et la dernière. Le nombre de balles jouées de l'équipe A2 est supérieur à celui d'A1 mais le pourcentage d'amélioration est également important pour le groupe A2 (Fig. 9). Cet indice semble présenter une valeur critique autour de 20. Au-dessous de cette valeur, les évolutions sont en partie négligeables ; au-dessus, il s'est passé quelque chose dans l'évolution du jeu sur le terrain. Par contre une valeur négative est significative d'une difficulté dans la gestion du rapport d'opposition.

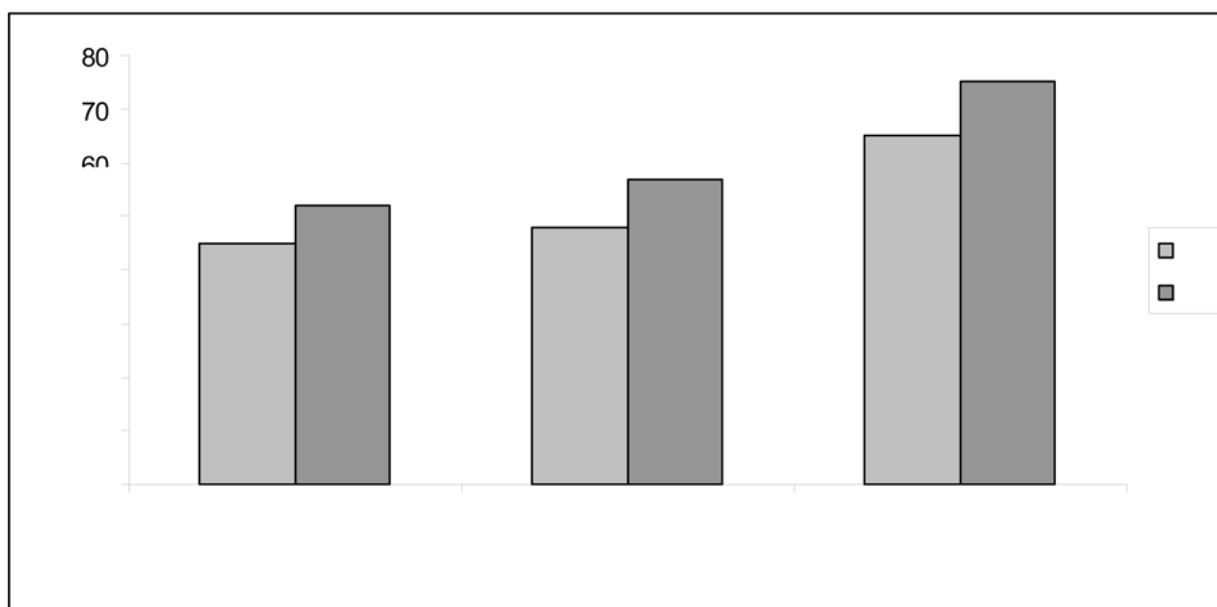


Figure 9. Répartition des balles jouées de l'équipe A1 et de l'équipe A2 durant les trois matches.

B1 contre B2. On observe aussi, pour l'équipe B1, une amélioration au niveau du nombre de balles jouées (45, 51 et 74). L'augmentation est de 6 entre les deux premiers matches et de 23 balles pour les deux derniers. Cette progression est présente chez les différentes joueuses de cette équipe (Fig. 10).

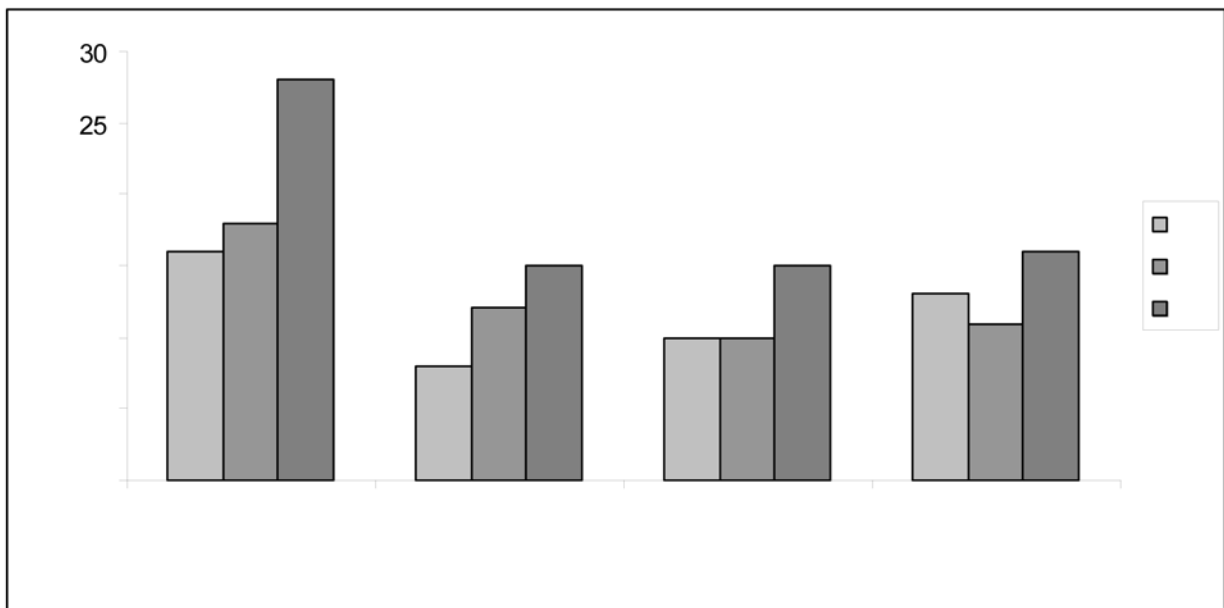


Figure 10. Répartition des balles jouées des joueuses de l'équipe B1 durant les trois matchs contre B2.

Pour l'équipe B2, la progression est importante. Le nombre de balles jouées passe de 58 durant le premier match à 70 pour le deuxième pour atteindre 90 durant le dernier match. (Fig. 11).

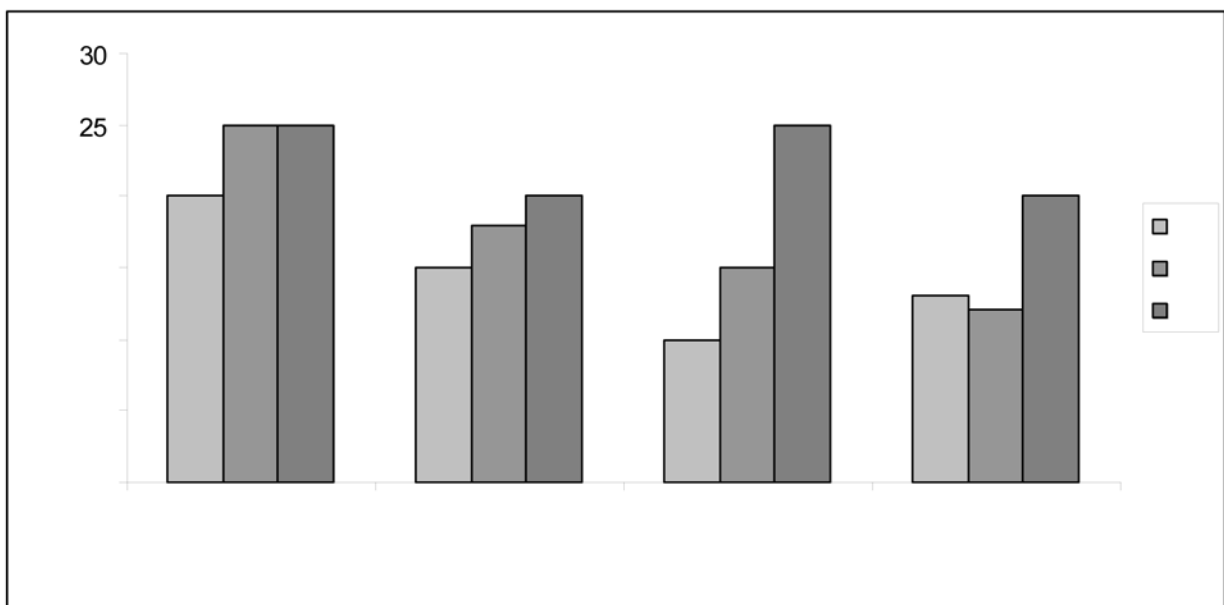


Figure 11. Répartition des balles jouées des joueuses de l'équipe B2 durant les trois matchs contre B1.

Les deux équipes B1 et B2 sont soumises à un cycle d'apprentissage selon la modalité : apprentissage + consignes + débat d'idées. La progression est croissante pour les deux équipes. Le

nombre de balles jouées de l'équipe B1 est 47 durant le premier match, 51 pour le deuxième match et 74 durant le dernier, alors que pour l'équipe B2 l'évolution est comme suit 58, 70 et 90 (Fig. 12).

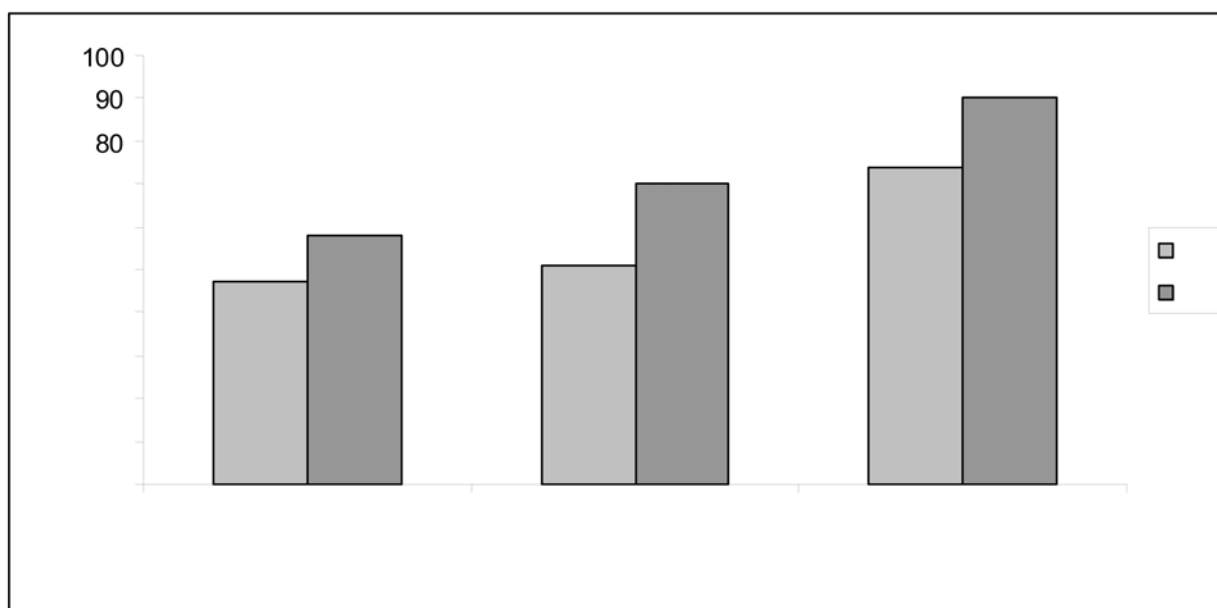


Figure 12. Répartition des balles jouées de l'équipe B1 et de l'équipe B2 durant les trois matchs.

Pour les équipes B1 et B2 l'indice d'évolution est en faveur de B1 durant ce cycle d'apprentissage. Entre le premier match et le deuxième cet indice d'évolution, pour l'équipe B1, est de 8,5% alors que pour B2 il est de 20,7 % entre la première et la dernière rencontre. Ce pourcentage est de 48,9% pour B1 et de 34,5 % pour B2.

A1 (C) contre B1 (E). Il s'agit des deux équipes perdantes lors des premières rencontres. Ces équipes sont soumises à deux modalités différentes d'apprentissage.

On constate, pour l'équipe A1 (Fig. 13), une progression lors du deuxième match. Cette évolution est suivie d'une diminution durant la troisième rencontre. Le nombre de balles passe de 55 à 58 pour décroître ensuite et enfin atteindre 54 balles jouées à M3. Alors que pour B1 la progression est constante du premier match au dernier (42, 57 et 73).

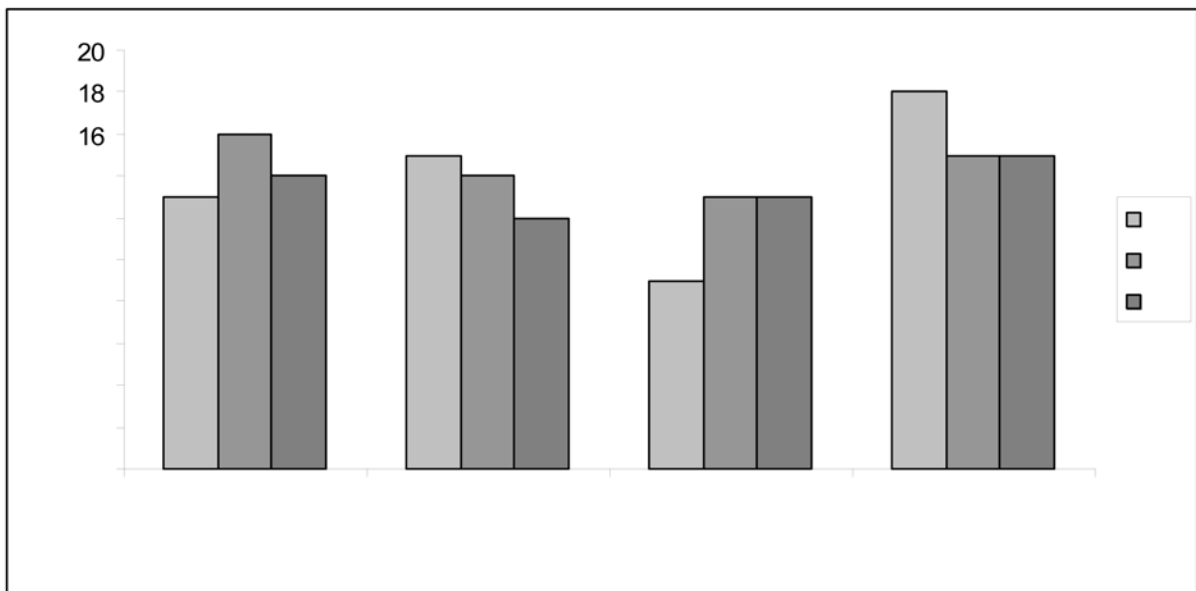


Figure 13. Répartition des balles jouées de l'équipe A1 contre B1 durant les trois matchs.

Si on observe l'histogramme des balles jouées des deux équipes A1 et B1 durant les deux premiers matchs, on remarque que le nombre de balles jouées de l'équipe A1 est supérieur à celui de l'équipe B1. Du point de vue du pourcentage, on remarque que le nombre de balles jouées pour A1 a augmenté de 5,45% entre la première rencontre et la deuxième, alors que pour B1, ce taux est de 11,9 % entre le premier match et le deuxième. Durant le troisième match, les données sont inversées et l'indice passe à 73 pour l'équipe B1 ce que donne un pourcentage d'augmentation de 73,8% entre le premier match et le troisième. La faible diminution de BJ, entre la première rencontre et la troisième, subi par le groupe A1 lui vaut un indice de -1,8 % C'est un premier élément, à confirmer, de l'efficacité de la modalité d'apprentissage proposée au groupe B, avec l'intégration du débat d'idées au cours des séances d'apprentissage.

Dans le cas des équipes A2 et B2, il s'agit des deux équipes gagnantes ; le phénomène est le même que celui observé pour A1 et B1. Il se traduit par une évolution positive continue pour l'équipe B2 et une augmentation suivie d'une diminution pour A2. (49 puis 54 et enfin 50 balles) (Fig. 14).

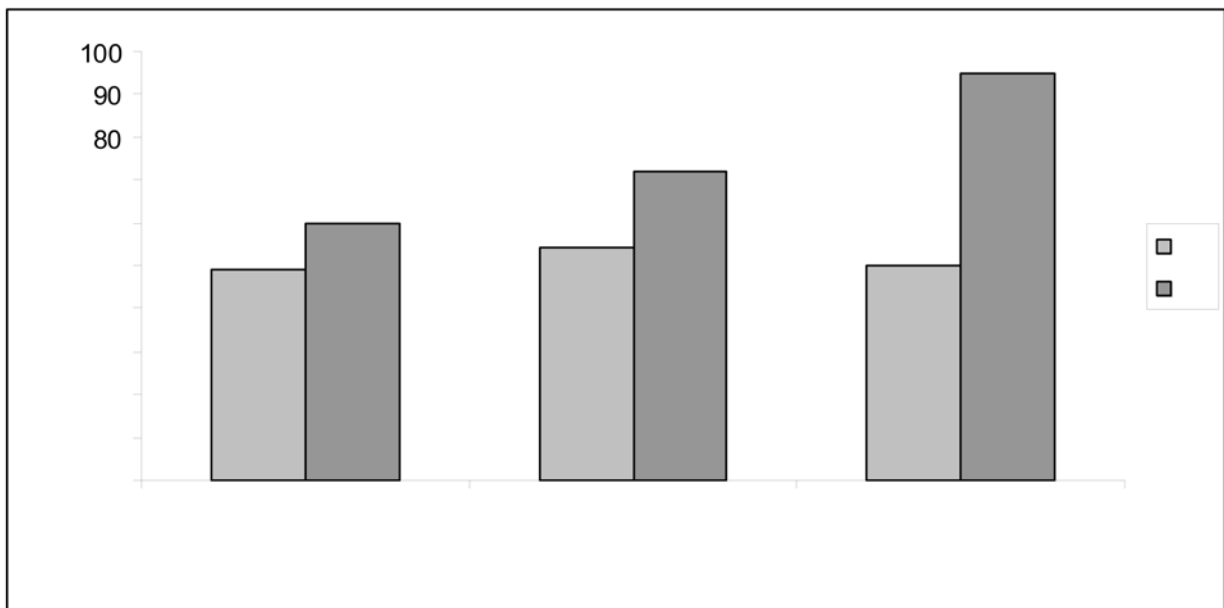


Figure 14. Évolution du nombre de balles jouées de l'équipe A2 et de l'équipe B2 durant les trois matchs.

Ces résultats traduisent la domination des deux équipes B1 et B2, ce qui met en relief l'importance et l'efficacité du rôle du débat d'idées lors de l'apprentissage. Cette domination est aussi le résultat d'une planification stratégique du jeu collectif et d'une lecture ainsi que d'une analyse de la manière de jouer du groupe A par le groupe B.

La compréhension de la logique interne du jeu (Deleplace, 1979) par le groupe B (B1 + B2) a facilité la prise de décision collective, une certaine collaboration instantanée ou préétablie par les membres de ce groupe, une bonne gestion du timing.

1. 2. Les balles conquises

Il s'agit des entrées en possession du ballon grâce à une interception ou à une faute réglementaire. Dans ce cas, le ballon change de camp entraînant une évolution du statut des joueuses : les attaquantes deviennent des défenseurs et inversement. Pendant les séances d'apprentissage, les joueuses ont été invitées à respecter les règles de jeu (règles primaires), ce qui explique, sans doute, la diminution des pertes de balle dues à ce type d'erreur. Les balles conquises sont principalement dues à la pression exercée par les défenseurs sur les attaquantes.

A1 contre A2. La répartition des balles conquises (BC) est variable chez les filles de l'équipe A1. Suivant les résultats, on remarque que le nombre de balles conquises pour la joueuse F2 évolue, d'un match à l'autre. Ce nombre passe de 0 à 2 puis à 3 durant la troisième rencontre alors que pour la joueuse F4 l'évolution n'est pas constante et le nombre de balles conquises passe de 1 durant le premier match à 3 durant le second pour finir à 2 de nouveau durant le troisième match. (Fig. 15). Par contre, pour la joueuse F3 qui n'avait conquis aucune balle dans les deux premières rencontres, on peut remarquer un changement avec 3 BC lors du dernier match. Ce résultat peut être expliqué par une meilleure intégration de la joueuse dans le groupe et par l'apparition d'une certaine confiance en elle.

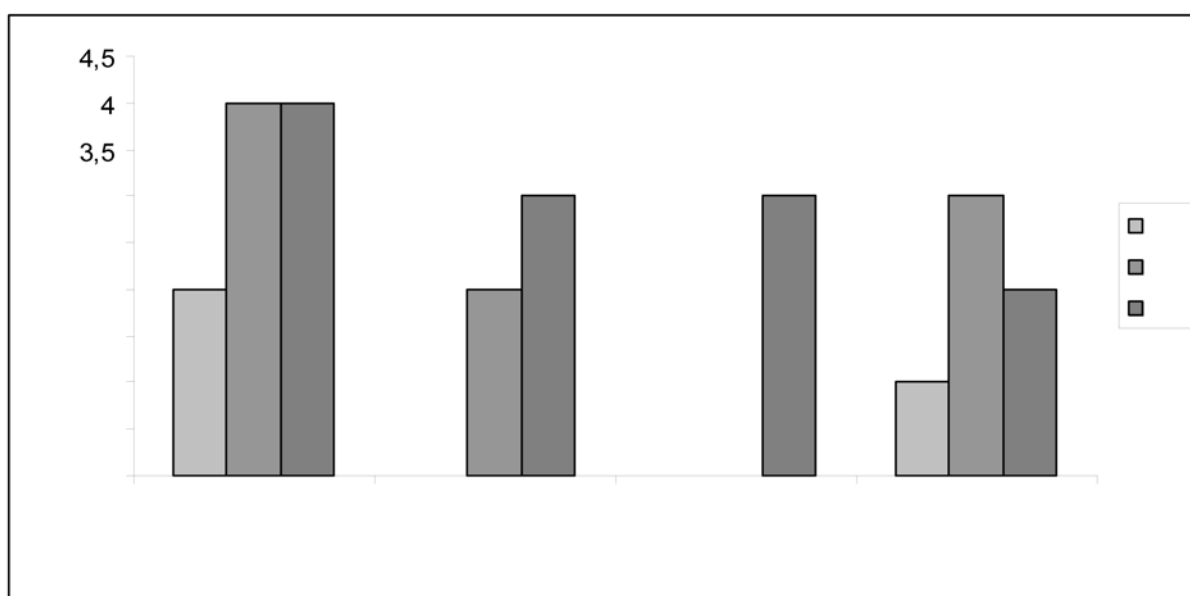


Figure 15. Répartition des balles conquises des joueuses de l'équipe A1 durant les trois rencontres contre A2.

Les joueuses F2 n'ont aucune balle conquise lors du premier match et F3 non plus durant les rencontres 1 et 2.

Le nombre de balles conquises a augmenté dans les deux équipes. Pour l'équipe A1, le nombre passe de 3 à 9 puis à 12 balles ; pour l'équipe adverse (A2), ce nombre est de 8 balles pour le premier match, 10 pour le second et 12 durant le dernier match (Fig. 16). La possession de la balle est réalisée suite à une interception active de la joueuse. Ce nombre a augmenté tout au long du cycle d'apprentissage. Les filles se sont plus et mieux engagées dans le jeu.

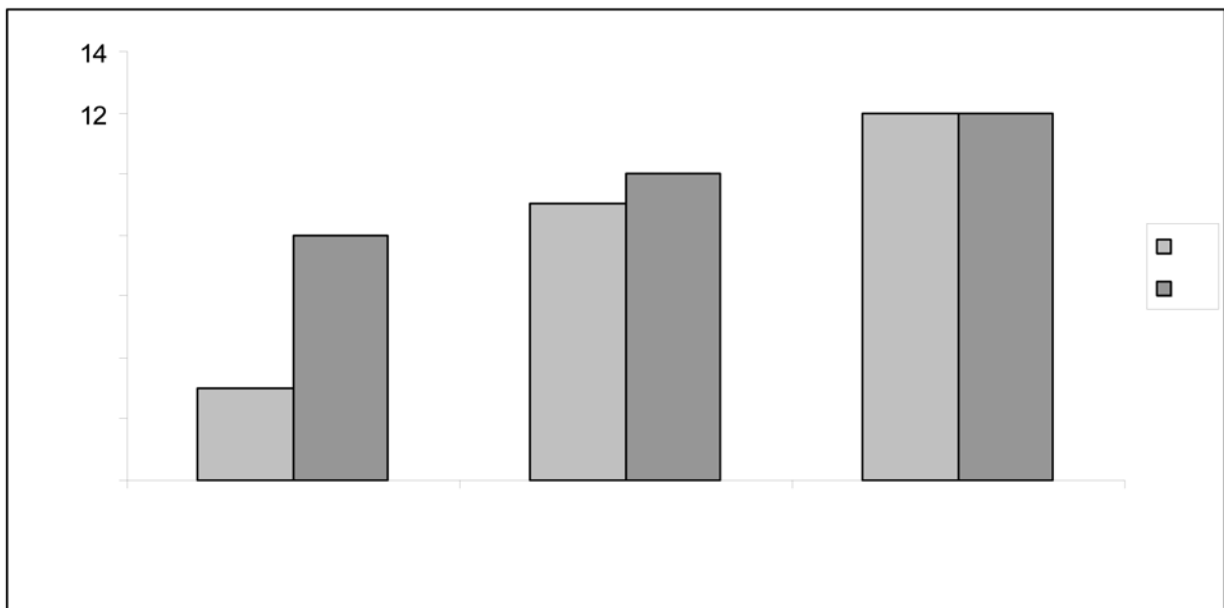


Figure 16. Répartition des balles conquises de l'équipe A1 et de l'équipe A2 durant les trois rencontres.

B1 contre B2 (Fig. 17) : Le nombre de balles conquises a connu un changement entre le deuxième et le troisième match, à savoir une augmentation puis une diminution dans les deux équipes. Pour B1, ce nombre passe de 2 balles à 11 pour le deuxième match pour décroître ensuite et atteindre seulement 8 balles durant la troisième rencontre. De même pour l'autre équipe (B2), le nombre est de 15 puis 19 et enfin 10 balles.

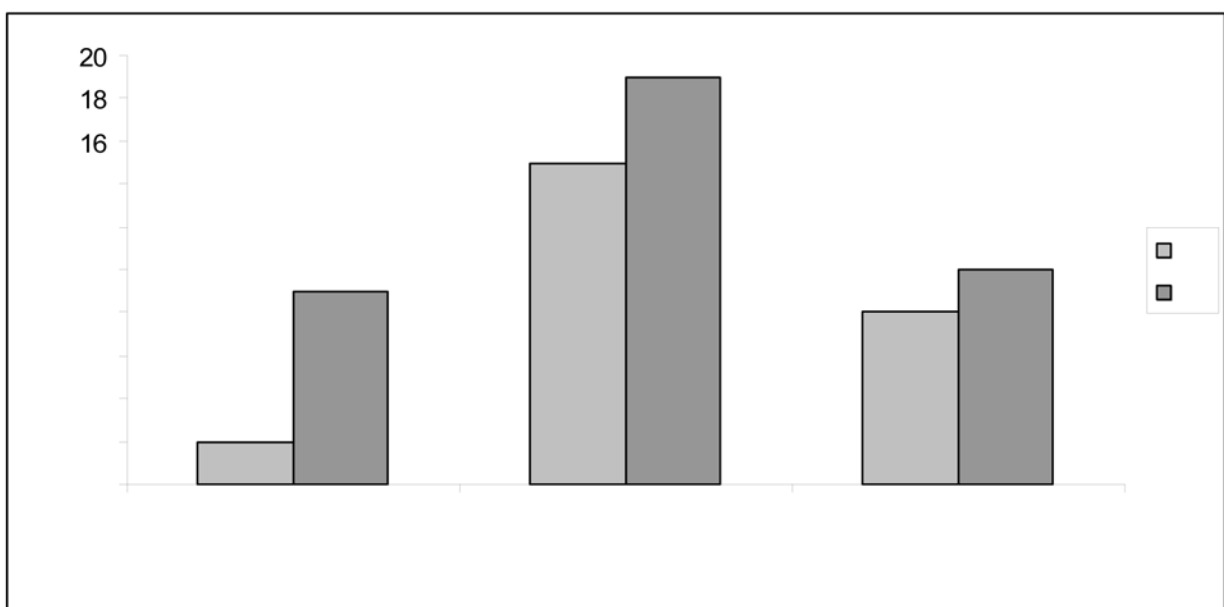


Figure 17. Répartition des balles conquises de l'équipe B1 et de l'équipe B2 durant les trois matches.

Pour B1, le nombre de balles conquises croît tout au long du cycle de travail suite à un débat d'idées où la conservation de la balle devient un but collectif et un objectif majeur des joueuses. B2 n'a pas de réponse stabilisée.

A1 contre B1. L'évolution de ce nombre n'est pas la même pour les deux équipes. Pour B1, l'évolution est d'ordre croissant, l'indice passe de 3 balles à 11 et enfin 20. Alors que pour A1 l'augmentation qui a eu lieu lors du second match, passant de 5 à 7 balles, est suivie d'une diminution. Le nombre de balles conquises devient alors 5 durant le troisième match (Fig. 18).

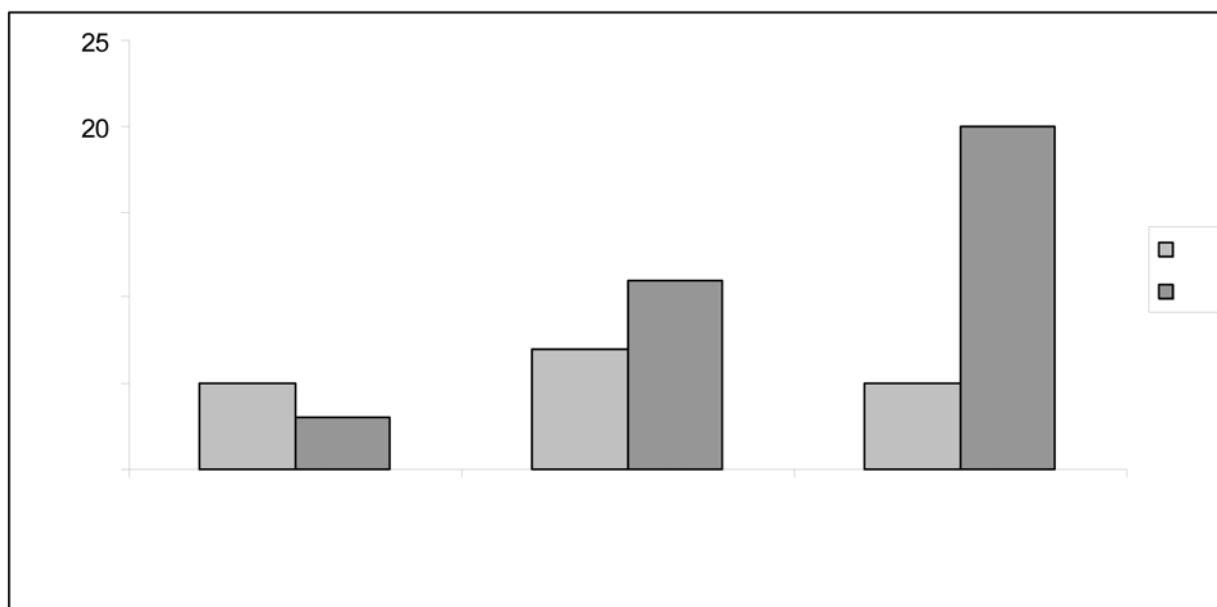


Figure 18. Répartition des balles conquises de l'équipe A1 contre l'équipe B1 durant les trois matchs.

A2 contre B2. Durant ces trois rencontres, on remarque que le nombre de balles conquises par l'équipe B2 augmente au fur et à mesure que l'apprentissage progresse. Le nombre évolue comme suit : 12 pour le premier match, 17 pour le second puis 29 balles pour le dernier. Une amélioration partielle met en relief l'efficacité de cette approche didactique. Elle prouve encore une bonne compréhension de la logique interne, une cohésion du groupe ainsi qu'une planification adéquate (Fig. 19).

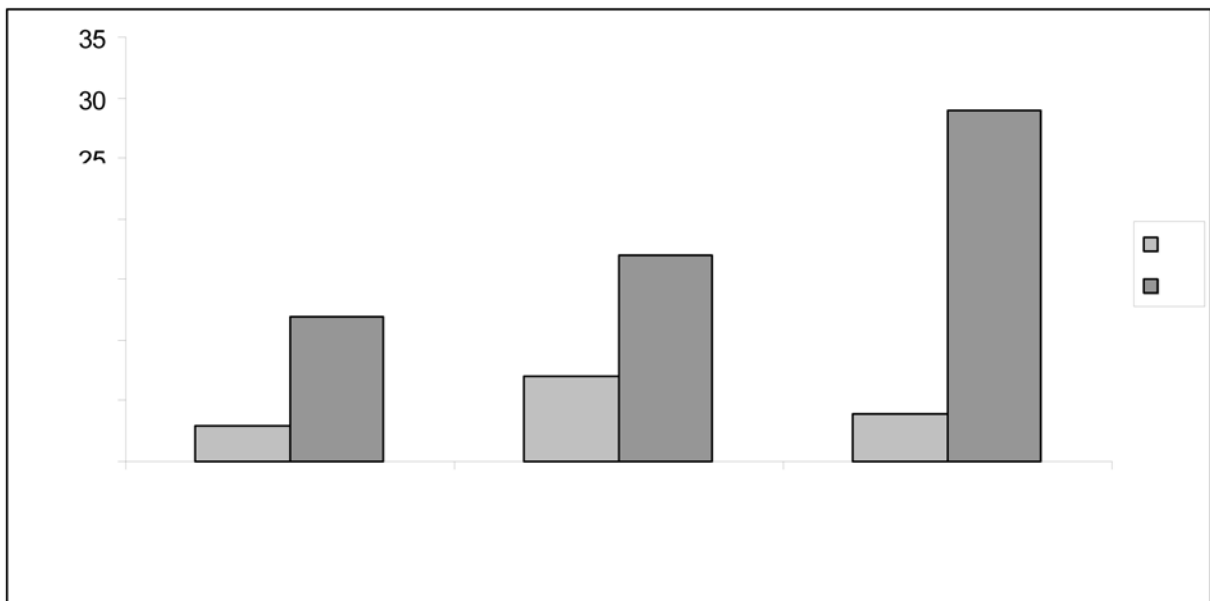


Figure 19. Répartition des balles conquises de l'équipe A2 et de l'équipe B2 durant les trois matchs.

Ce résultat peut être interprété par le fait que l'équipe B2 possède maintenant un placement offensif et défensif plus efficace que celui de l'équipe A2. En effet, en occupant les endroits stratégiques sur le terrain par rapport au ballon et aux adversaires, l'équipe B2 arrive très vite sur le porteur de balle et exerce une pression sur les adversaires, ce qui lui permet de récupérer le ballon rapidement. Cette différence traduit une lecture d'informations plus efficace par l'équipe B1. Pour garder la balle le plus longtemps possible, les joueuses non-porteuses de balle sont invitées à proposer des solutions au porteur de balle afin de recevoir la balle dans de bonnes conditions et de la transmettre sans qu'elle soit interceptée par l'adversaire.

1. 3. Les balles perdues.

Les balles perdues sont la conséquence d'une violation du règlement ou dues à une interception de la balle par les adversaires. Ce nombre renseigne sur l'adaptation des joueuses à l'affrontement. La perte de la balle suite à une interception est fréquemment due à une mauvaise appréciation de la situation de jeu.

A1 contre A2. Le nombre de balles perdues a diminué ou légèrement augmenté pour une des deux équipes. Il passe de 19 à 17 puis 18 balles pour l'équipe A1 et de 18 à 16 puis 13 balles pour A2.

Cette diminution semble être la conséquence d'un meilleur respect des règles primaires par les joueuses (Fig. 20).

Si on observe l'histogramme, on peut remarquer également que, durant les trois rencontres, les deux équipes ont comptabilisé un nombre important de balles perdues. Ce phénomène peut être expliqué par une mauvaise coordination entre les joueuses d'une même équipe.

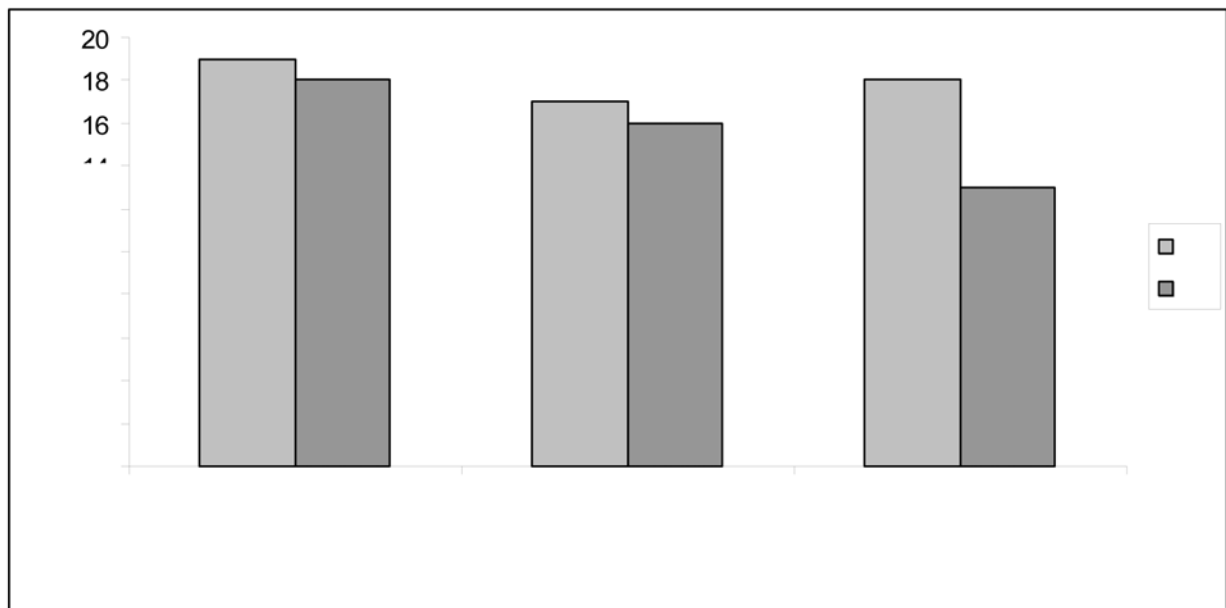


Figure 20. Répartition des balles perdues de l'équipe A1 contre l'équipe A2 durant les trois matchs.

B1 contre B2. Le nombre de balles perdues a diminué pour les deux équipes. Mais cette diminution est précédée par une augmentation. L'indice passe de 19 balles durant le premier match à 20 pour le second puis à 11 balles pour l'équipe B1 et de 8 à 11 puis 7 balles pour l'équipe B2. (Fig. 21)

B2 perd peu de ballons tout en avançant dans l'apprentissage. Cette évolution souligne sans doute l'utilisation efficace des connaissances construites durant ce cycle d'apprentissage, la compréhension plus profonde des principes du jeu efficace.

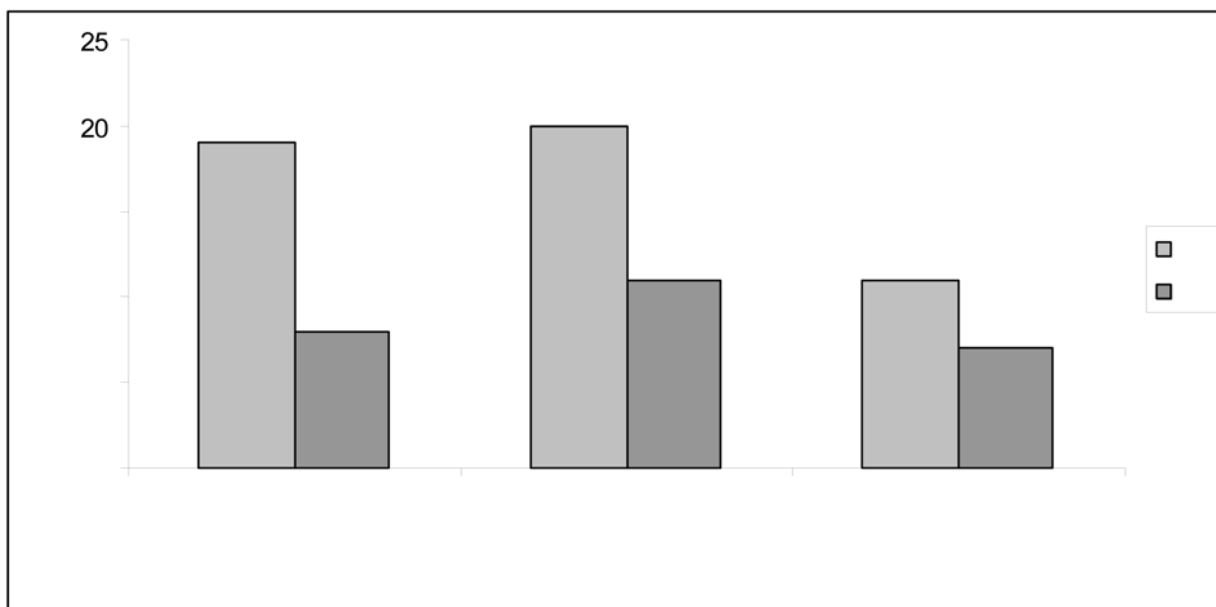


Figure 21. Répartition des balles perdues de l'équipe B1 et de l'équipe B2 durant les trois matches.

A1 contre B1 . Pour ces deux équipes, le nombre de balles perdues a évolué dans deux sens contraires. Pour A1, il s'agit d'une augmentation et le nombre de 14 pour les deux premiers matches atteint 22 balles pour le match final, alors que pour B2 il s'agit d'une diminution et le nombre des balles perdues est de 18 durant le premier match, 13 balles pour le deuxième match et 10 durant la dernière rencontre. (Fig. 22).

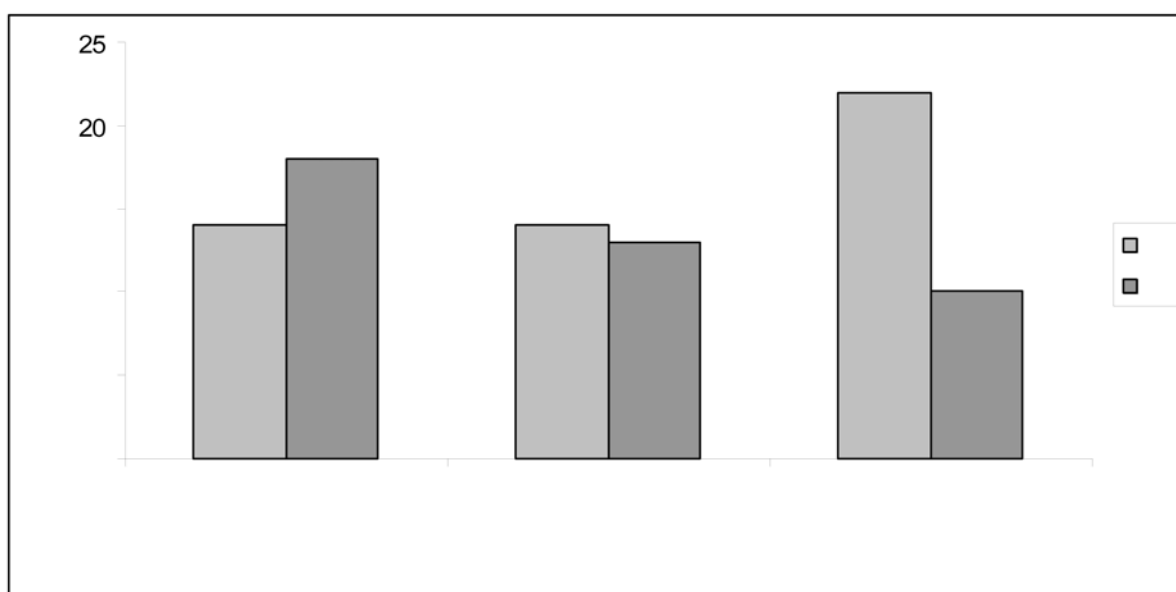


Figure 22. Répartition des balles perdues de l'équipe A1 et l'équipe B1 durant les trois rencontres.

A2 contre B2. Le constat est le même pour ces deux équipes ; une augmentation suivie d'une diminution. Mais, le nombre de balles perdues par l'équipe A2 est très supérieur à celui de B2. (Fig. 23).

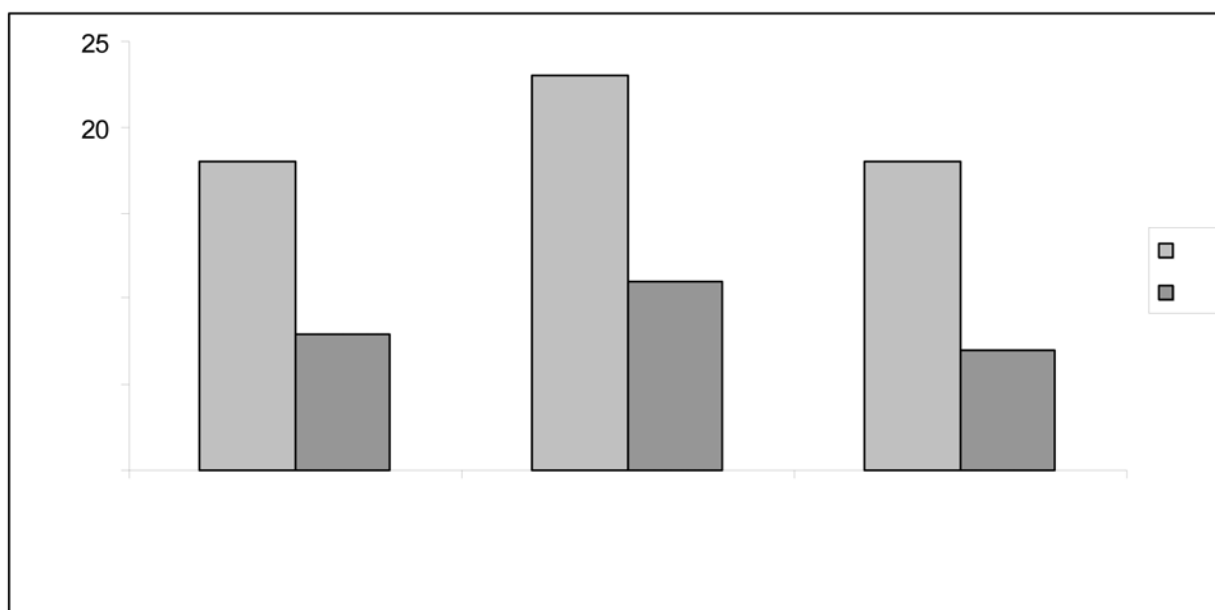


Figure 23. Répartition des balles perdues de l'équipe A2 et de l'équipe B2 durant les trois matches.

1. 4. Des indices

Afin de mieux appréhender les évolutions dans le rapport des forces en présence, nous avons calculé un certain nombre d'indices en mettant en rapport les données obtenues.

1. 4. 1. L'indice de conservation

Le premier indice est constitué par le rapport entre les balles perdues et les balles jouées (BP/BJ) que nous avons dénommé « indice de conservation ».

$$I_c = \text{balles perdues/balles jouées}$$

Cet indice varie de 0 (pour aucune perte de balle) à 1 (quand le nombre de balles perdues est égal au nombre de balles jouées). Pour des résultats entre 0,5 et 0,8 la mise en relation de ces deux données souligne la capacité d'une équipe à conserver le ballon dans un rapport d'opposition donné. Concernant nos deux équipes A2 et B2, on remarque que l'indice de B2 est toujours inférieur à celui de A2 (Fig. 24). Ce fait montre, ici aussi, l'efficacité de l'apprentissage avec débat d'idées en relation avec les stratégies adoptées par l'équipe B2. La conservation de la balle est devenue plus efficace. Ceci s'explique 1° par une meilleure compréhension du jeu, une amélioration de

l'organisation défensive et offensive et 2° par un progrès dans la cohésion du groupe sur le terrain et dans les débats d'idées. Pour l'autre groupe (A1 et A2) le travail reste encore trop individuel et sans planification.

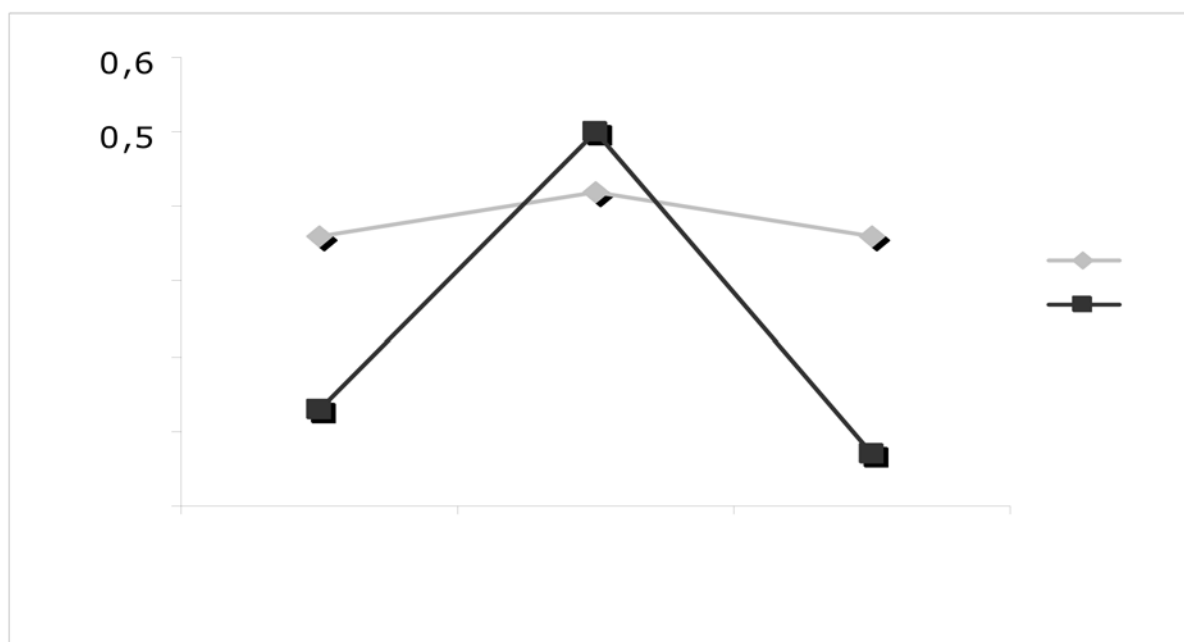


Figure 24. Indices de conservation de l'équipe A2 et de l'équipe B2.

1. 4. 2. L'indice de la défensive.

L'indice de la défensive met en relation le nombre de balles conquises et le nombre de balles perdues (BC/BP). Il montre l'efficacité des joueuses à récupérer la balle (pôle de la défense) et à ne pas perdre la balle (partie défensive de l'attaque). Cet indice varie de zéro, lorsqu'aucune balle n'est conquise, à 1 si le nombre de balles conquises est égal au nombre de balles perdues et supérieur à 1 si le nombre de balles conquises est supérieur au nombre de balles perdues.

$$I_D = \text{balles conquises/balles perdues}$$

A1 contre A2

La figure 25 montre une courbe croissante qui nous renseigne sur l'augmentation du nombre de balles conquises et sur la diminution de celui des balles perdues dans les deux équipes. Cette évolution n'est pas la même pour les deux équipes. Elle est plutôt significative pour A2 car le nombre de balles conquises devient plus important et l'indice de la défensive de cette équipe passe

de 0,44 durant le premier match à 0,62 pour le second et enfin 0,97. Donc cette équipe maîtrise mieux le jeu que l'équipe adverse. Ce commentaire vaut, aussi, pour les rencontres B1 et B2 dont les résultats sont présentés dans la figure 26.

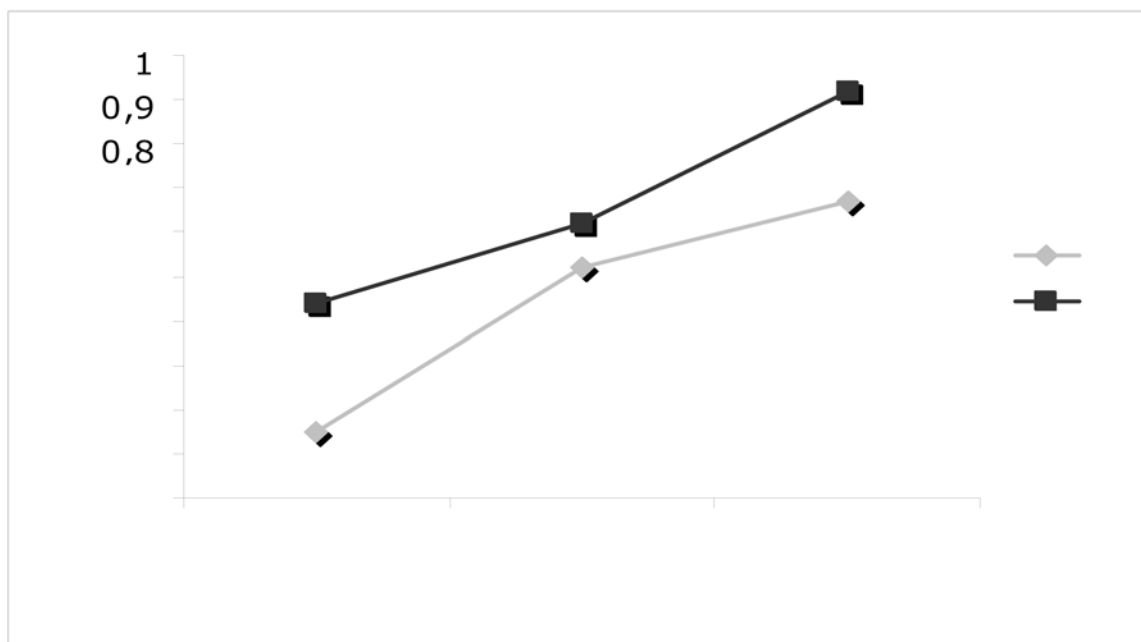


Figure 25. Indices de la défensive de l'équipe A1 et de l'équipe A2 durant les trois rencontres.



Figure 26. Indices de la défensive de l'équipe B1 et l'équipe B2 durant les trois matches.

A1 contre B1. Au départ, cet indice est en faveur de A1. En avançant dans l'apprentissage, des changements se produisent et lors de la troisième rencontre, c'est l'équipe B1 qui domine. Ce résultat est devenu probant au bout de la troisième rencontre. Cet indice a constamment évolué de façon positive : il passe de 0,84 à 2. Par contre, celui de l'équipe A1 a diminué entre le premier match et le troisième (0,35 puis 0,5 et enfin 0,22) (Fig. 27). Cette différence met en évidence l'incapacité des attaquantes de l'équipe A1 à passer la ligne de défense adverse. Un autre élément peut aussi expliquer ce fait ; c'est le pressing appliqué par les joueuses de l'équipe B1 en défense. Cette évolution souligne la domination de B1 (qui a été soumise à la modalité apprentissage plus le débat d'idées).

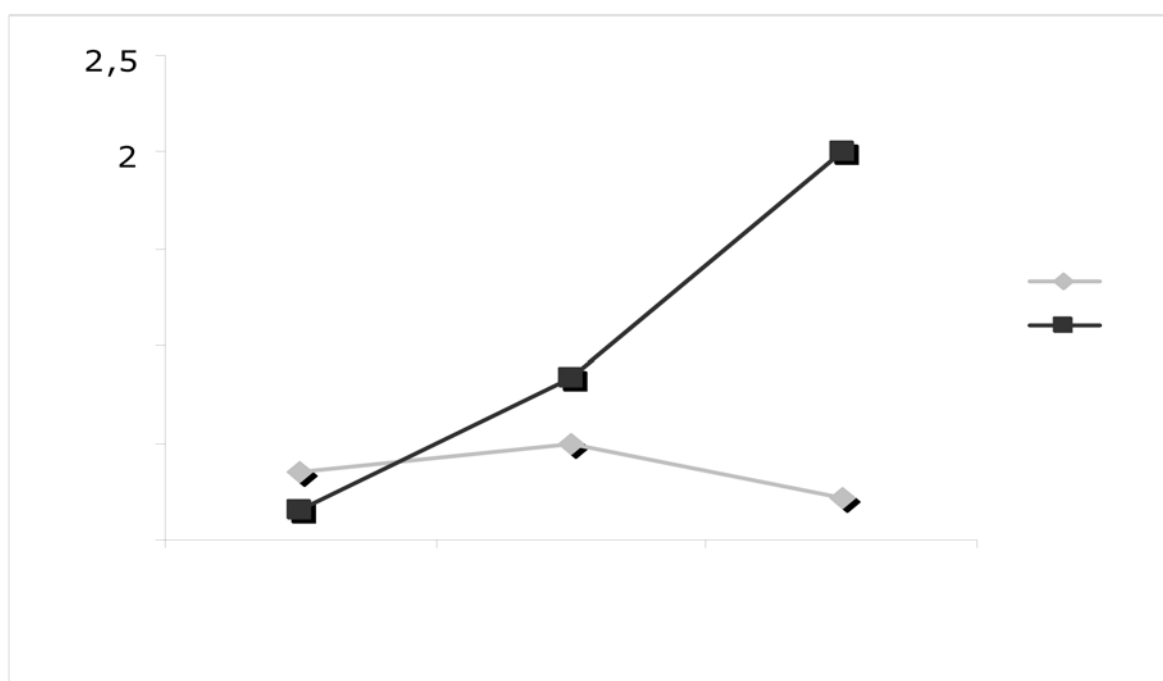


Figure 27. Indices de la défensive de l'équipe A1 et de l'équipe B1 durant les trois matchs.

A2 contre B2. Dès le départ, cet indice est en faveur de l'équipe B2. Durant la deuxième rencontre, on constate une légère évolution dans l'équipe A2 alors que pour l'équipe B2 l'indice reste stable. Ce résultat est devenu très convaincant au bout de la troisième rencontre avec un indice qui évolue de 1,54 à 4,14 pour B2. Par contre, celui de A2 a diminué entre le deuxième match et le troisième (0,16 puis 0,3 et enfin 0,22) (Fig. 28).

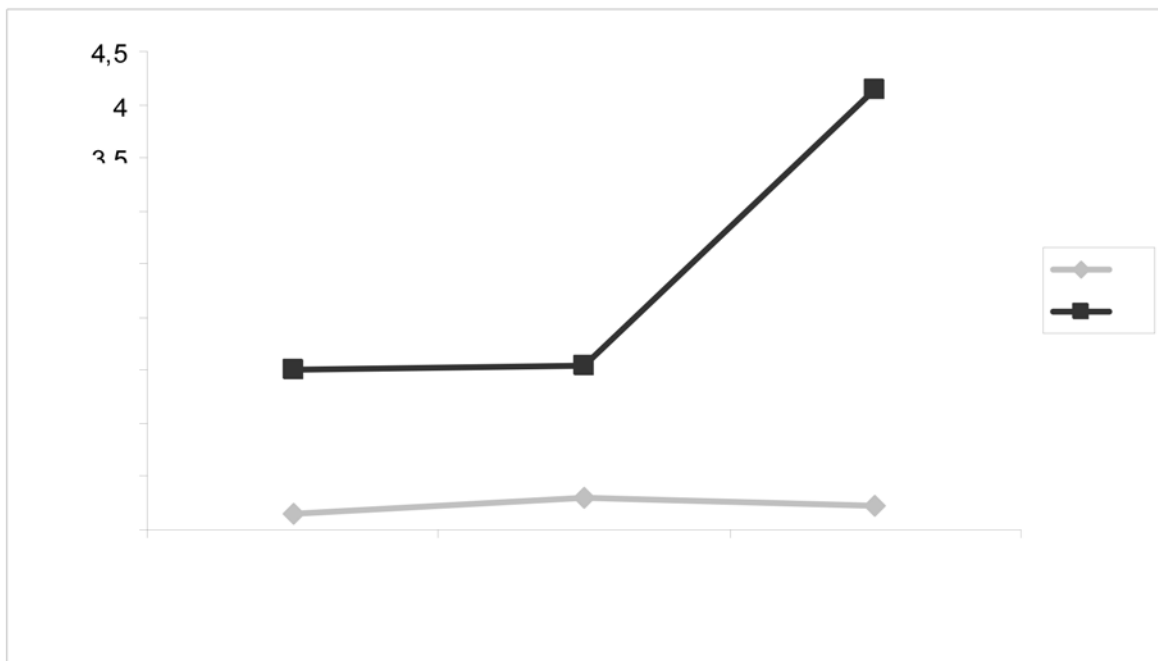


Figure 28. Indices de la défensive de l'équipe A2 et de l'équipe B2 durant les trois matchs.

Cette différence met en évidence l'adaptabilité de la stratégie adoptée par les défenseurs de l'équipe B2 pour empêcher les attaquantes de l'équipe A2 de pénétrer dans leur zone défensive. La conservation de la balle est devenue donc plus efficace pour B2 et on constate une amélioration de l'organisation défensive et offensive.

1. 5. Capacité offensive : le nombre de tirs et de buts.

En général, le nombre de tirs et de buts nous renseigne sur la capacité offensive des équipes.

Pour ces deux équipes, lors de la rencontre A1 contre A2, le nombre de tirs et le nombre de buts augmentent. Pour A1 (Fig. 29), le nombre de tirs passe de 14 pour les deux premiers matchs à 16 durant le dernier, alors que le nombre de buts marqués est de 3 puis 5 et enfin 7 buts. Pour A2, le nombre de tirs passe de 8 à 10 puis à 18 durant le dernier match, et le nombre de buts passe de 4 à 5 et enfin à 10. Dans les deux cas on note une augmentation de l'efficacité : le nombre de buts s'accroît. B1 contre B2 présente le même profil que celui de A1 et A2.

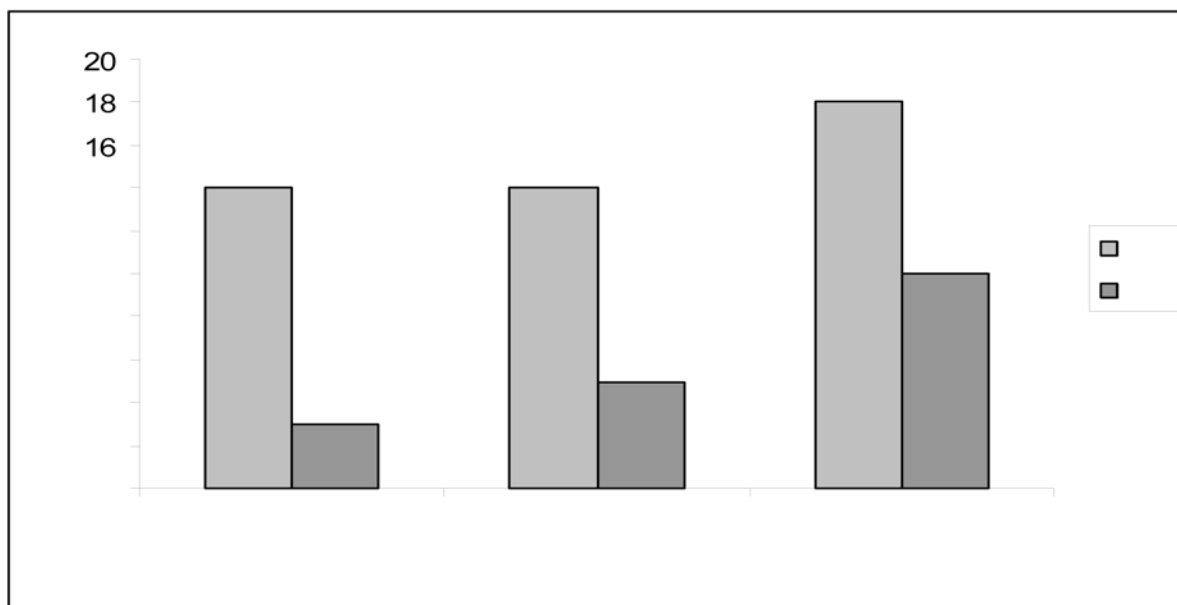


Figure 29. Répartition des buts et des tirs pour l'équipe A1 contre l'équipe A2 durant les trois matchs.

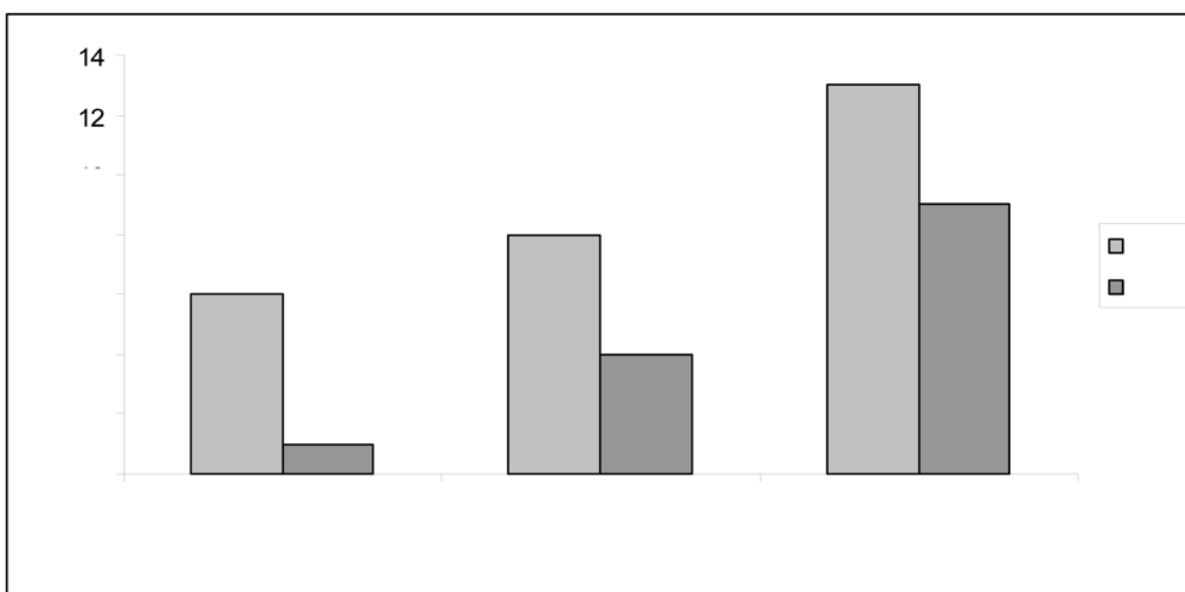


Figure 30. Répartition des tirs et des buts de l'équipe B1 contre l'équipe A1 durant les trois matchs.

Dans le match B1 contre A1, pour l'équipe B1 le nombre de tirs et le nombre de buts évoluent parallèlement. Le nombre de tirs passe de 6 à 8 puis 13, alors que le nombre de buts est de 1 puis 4 et enfin 9 buts. L'équipe A1 augmente son nombre de tirs : celui-ci passe de 6 à 7 puis enfin à 10 mais l'évolution du nombre de buts est variable, ce nombre est égal à 3 durant le premier match, puis 4 pour le second et enfin 2 buts dans la dernière rencontre.

B2 contre A2. Pour B2 les deux indices sont en évolution continuelle. Si on observe la progression, on remarque que celle des buts est plus importante que celle des tirs. Le nombre de tirs évolue comme suit 8, 10 puis 12 pour un nombre de buts qui est 5, 8 puis 10 (Fig. 31).

Pour l'équipe A2, le nombre de tirs évolue comme suit 8, 8 et enfin 9 alors que le nombre de buts diminue, passant de 5 buts durant le premier match à 3 pour le deuxième et le troisième match. Ceci explique la diminution du nombre de buts chez l'équipe A2, le placement offensif de l'équipe B2 étant en relation avec une transmission adaptée de la balle. Ainsi, une meilleure utilisation des règles de l'action efficace pour atteindre la zone de marque et tirer prive l'équipe A2 de bonnes opportunités de marque. Les joueuses n'arrivent pas facilement devant le but.

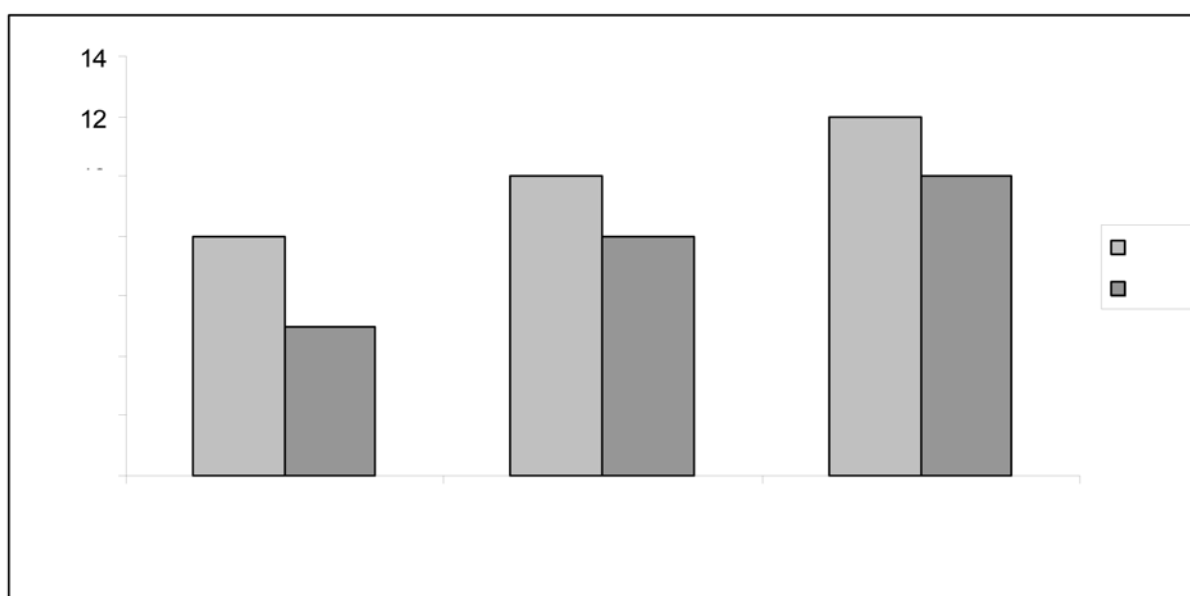


Figure 31. Répartition des tirs et des buts de l'équipe B2 durant les trois matchs contre l'équipe A2.

En conclusion, on peut remarquer que pour une majorité d'équipes plus le nombre de tirs est élevé plus le nombre de buts augmente. Le nombre de tirs et buts constitue bien des données importantes pour comprendre le rapport de forces.

1. 6. Analyse et discussion

Lorsque deux équipes qui ont la même modalité d'apprentissage (soit apprentissage avec consigne, soit apprentissage avec débat d'idées) se rencontrent, on remarque une progression. Le nombre de balles jouées, de balles conquises et de buts augmente ; le nombre de balles perdues et de tirs

diminue confirmant ainsi la progression de la qualité du jeu. Les deux équipes progressent bien que le résultat des matchs reste le même : l'équipe la plus forte continue de gagner. Une progression existe au niveau technique et tactique sans changer le rapport des forces.

Quand les deux équipes qui s'opposent sont confrontées à deux modalités d'apprentissage différentes, on remarque que des écarts commencent à apparaître. Dans ce cas, la progression est meilleure chez le groupe qui utilise la modalité d'apprentissage et le débat d'idées. Cette amélioration est visible au niveau de la variation des stratégies appliquées ce qui implique une progression lors du recueil d'informations (analyse et interprétation), de la lecture du jeu, de la gestion de l'attention et enfin des prises de décision. Il en est de même pour l'organisation de l'attaque et de la défense. On peut penser que les joueuses interprètent mieux les relations d'opposition. Par exemple, dans les cas des rencontres entre les deux équipes A2 et B2, le nombre total de balles jouées augmente et celui de l'équipe B2 croît plus que celui de l'équipe A2.

L'amélioration est aussi observable avec la diminution des balles perdues et l'augmentation des scores après le débat d'idées. La pression exercée par les défenseurs demande aux attaquantes de varier leurs stratégies d'attaque. Cette nouvelle organisation du jeu est due à une interprétation collective du jeu donc à une co-construction collective des connaissances.

Les résultats obtenus montrent que le débat d'idées est un outil efficace et porte une valence pragmatique qui permet aux joueuses de mieux comprendre les situations de jeu et de transformer leurs pratiques. En effet, l'utilisation des connaissances au cours de l'action permet une résolution plus pertinente du problème rencontré.

Si l'on considère les progrès formels et tangibles qui ont eu lieu au niveau de la compréhension et de l'analyse du jeu en relation avec le jeu effectif, on remarque que le débat d'idées a profondément modifié les relations entre les partenaires au sein d'une même équipe. Au cours du débat d'idées, les joueuses ont confronté leurs points de vue personnels et ont essayé de trouver un accord collectif pour clarifier leurs actions. Une fois que la justification des actions est explicitée, une partie du problème à résoudre étant délimitée, des éléments de réponses peuvent être formulés. Le plus important est de déterminer les réponses les plus pertinentes par rapport aux capacités des joueuses.

En conséquence, la décision doit être argumentée, discutée, acceptée. Ainsi, on franchit dans une telle discussion toutes les étapes de la prise de décision, prouvant alors une bonne collaboration entre les joueuses, aucune décision personnelle n'étant imposée d'emblée.

2. Résultats des filles françaises.

Nous allons reprendre pour cette deuxième analyse la même procédure que celle utilisée pour les élèves tunisiennes.

2. 1. Les balles jouées

GJ contre GB. Pour les Jaunes, le nombre des balles jouées passe de 65 balles durant la première rencontre à 67 pour la deuxième et 85 durant la troisième. Pour les Bleues, ce nombre passe de 66 pour le premier match à 70 pour le deuxième et enfin à 88 balles pour le dernier (Fig. 32). Une observation plus approfondie montre que cette augmentation n'est pas constante pour toutes les filles de la même équipe ; c'est le cas de « Brillet » de l'équipe jaune. Pour cette joueuse, le nombre des balles jouées diminue entre le premier et le deuxième match : il passe de 24 à 12 alors qu'une augmentation aura lieu lors de dernier match, le nombre de balles jouées atteint alors 21.

Une évolution au niveau des balles jouées existe chez les deux équipes mais elle reste relative. En utilisant l'indice d'évolution [$I_E = ((MF - MI)/MI) * 100$], on remarque que le nombre de balles jouées du groupe des Bleues est supérieur à celui des Jaunes mais que l'augmentation est plus importante chez les Jaunes. Cet indice est de 26,85% pour les Jaunes entre le deuxième et le troisième match alors que pour les Bleues il est de 25,75%. Cela nous permet de conclure que, malgré la domination des Bleues, l'équipe jaune a pu établir une stratégie de jeu sur le terrain et minimiser la difficulté à gérer le rapport d'opposition.

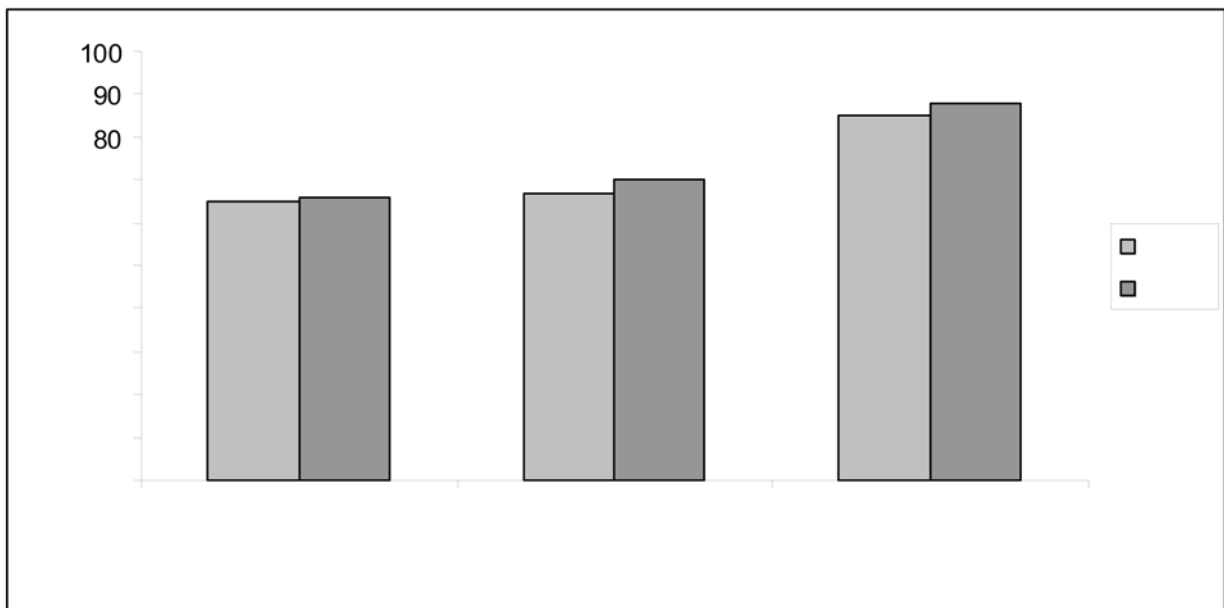


Figure 32. Répartition des balles jouées de l'équipe jaune et de l'équipe bleue durant les trois rencontres

GR contre GO. Le nombre de balles jouées pour l'équipe rouge (GR) est de 79,91 ensuite 88 balles, alors que pour l'équipe orange (GO) ce nombre passe de 56 à 79 pour atteindre lors du troisième match 81 balles. Cela montre une progression continue pour l'équipe orange et une instabilité des résultats pour l'équipe rouge (Fig. 33). Cette variabilité des balles jouées est souvent le signe d'une difficulté temporaire à s'adapter au jeu.

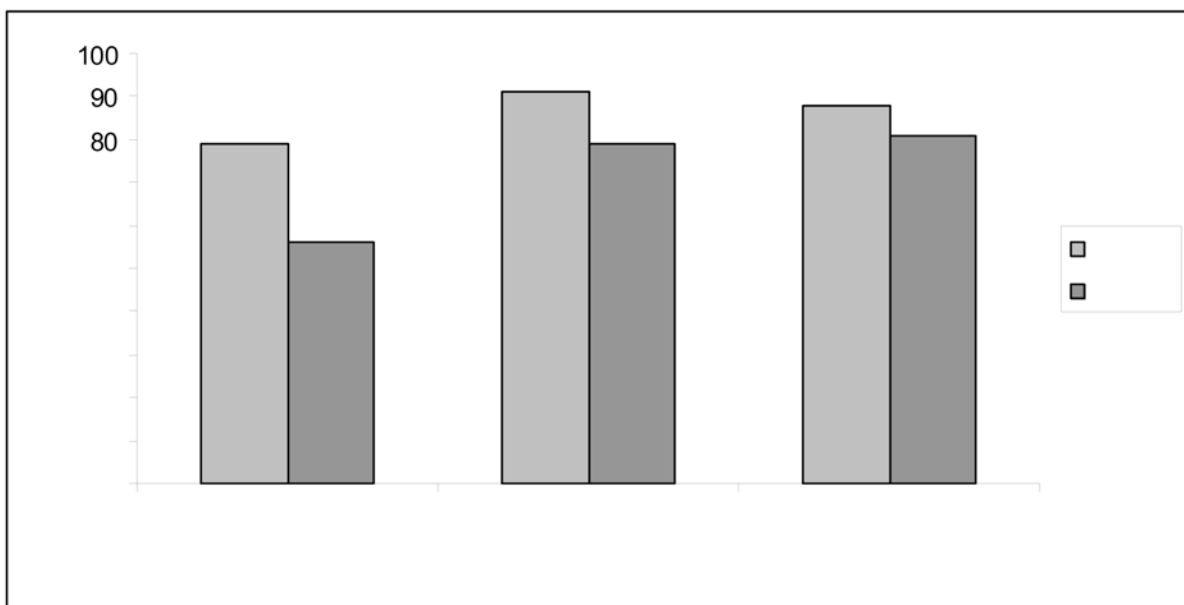


Figure 33. Répartition des balles jouées de l'équipe rouge et de l'équipe orange durant les trois rencontres.

La valeur négative d'indice d'évolution de l'équipe rouge entre le deuxième et le troisième match (-3,29%) souligne bien la difficulté qu'a rencontrée cette équipe dans la gestion du rapport de forces. Ainsi, nous pouvons dire que le nombre d'échanges de balles devient plus important grâce à une amélioration au niveau des solutions proposées suite à une lecture plus pertinente des informations prélevées sur le jeu et à un placement plus efficace. Évidemment, au fil des matchs, la technique des élèves s'est également améliorée ce qui permet d'augmenter le nombre de balles jouées.

2. 2. Les balles conquises.

Il s'agit des entrées en possession du ballon où le ballon change de camp entraînant chez les joueuses le passage d'attaquantes à défenseurs et de défenseurs à attaquantes, illustrant ainsi la notion de situation à double effet.

GJ contre GB. Le nombre de balles conquises passe de 10 à 17 et reste à 17 pour l'équipe jaune alors que pour l'équipe bleue ce nombre est de 13 pour le premier match et de 8 pour le second et le dernier match (Fig. 34). Ceci nous renseigne sur l'incapacité des filles de l'équipe bleue à dépasser la défense de l'équipe adverse. La variation des balles conquises n'est pas constante chez la majorité des joueuses de l'équipe jaune. Pour « Brillet », ce nombre diminue pendant la deuxième rencontre pour augmenter durant la troisième séance (4, 2 et 12). Par contre pour « Duvernoy » cette variation est inverse. Apparaît une augmentation entre le premier et le deuxième match où le nombre passe de 1 à 9, alors qu'entre la deuxième et la troisième rencontre, on remarque une diminution, les balles conquises passant à 2.

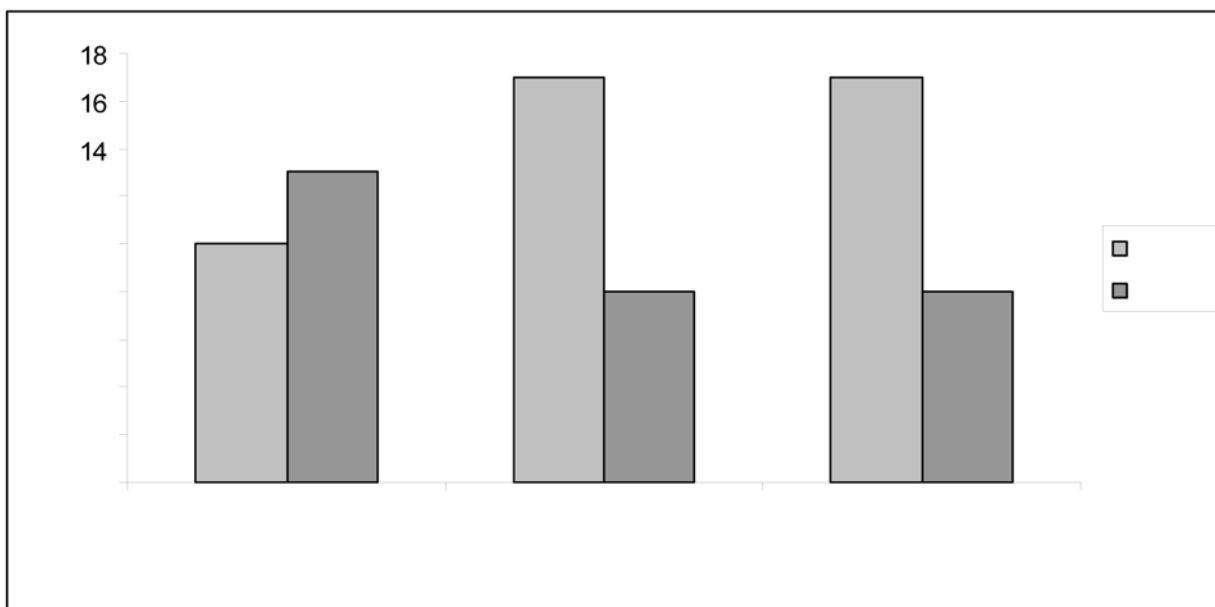


Figure 34. Répartition des balles conquises de l'équipe jaune et de l'équipe bleue durant les trois rencontres.

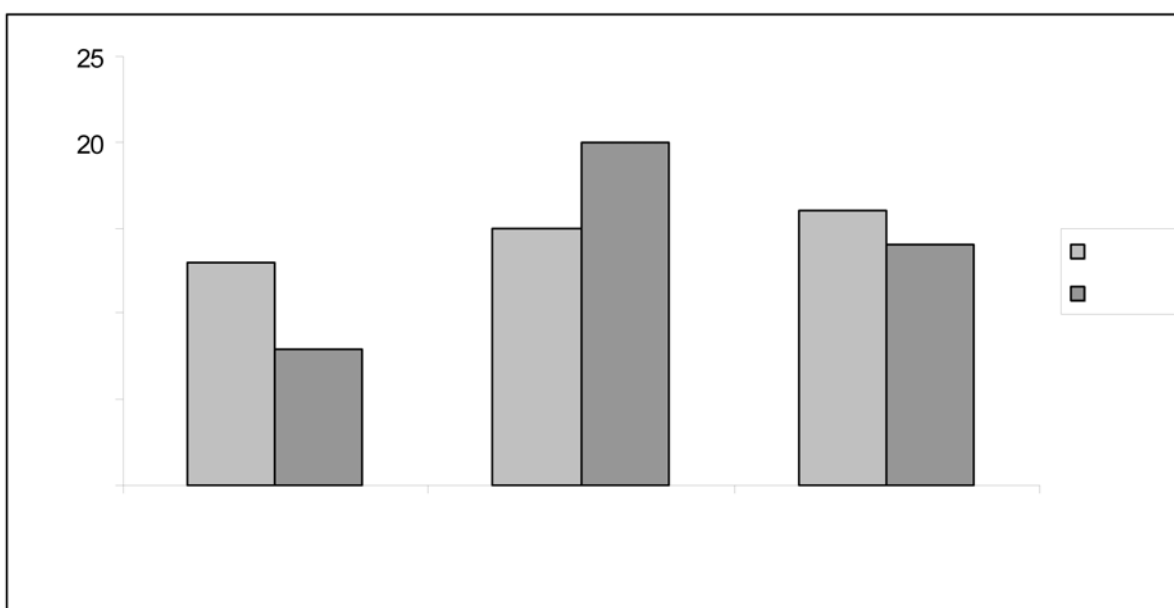


Figure 35. Répartition des balles conquises de l'équipe rouge et de l'équipe orange durant les trois rencontres.

GR contre GO . Pour l'équipe rouge le nombre de balles conquises enregistrées durant le premier match est de 13, alors que durant le second match, il passe à 15 pour finir à 16 au troisième match. En ce qui concerne les Oranges, ce nombre est de 8 balles pour le premier match, 20 balles pour le second et 14 balles pour le dernier (Fig. 35). Cette variation des balles conquises montre le degré

d'intériorisation des données prise en compte dans le jeu (placement des joueuses, espace libre, anticipation ...) ainsi qu'une meilleure compréhension de la logique interne du jeu qui entraîne une amélioration de l'organisation défensive et offensive. Autrement dit, on constate un progrès global dans la cohésion de l'équipe et dans ses stratégies collectives.

2. 3. Les balles perdues.

GJ contre GB. Pour l'équipe jaune le nombre de balles perdues varie. Il passe de 7 à 11 balles au second match pour diminuer durant le troisième et atteindre de nouveau 7 alors que pour l'équipe bleue, on remarque une croissance continue : de 6 à 9 puis à 13 balles (Fig. 36).

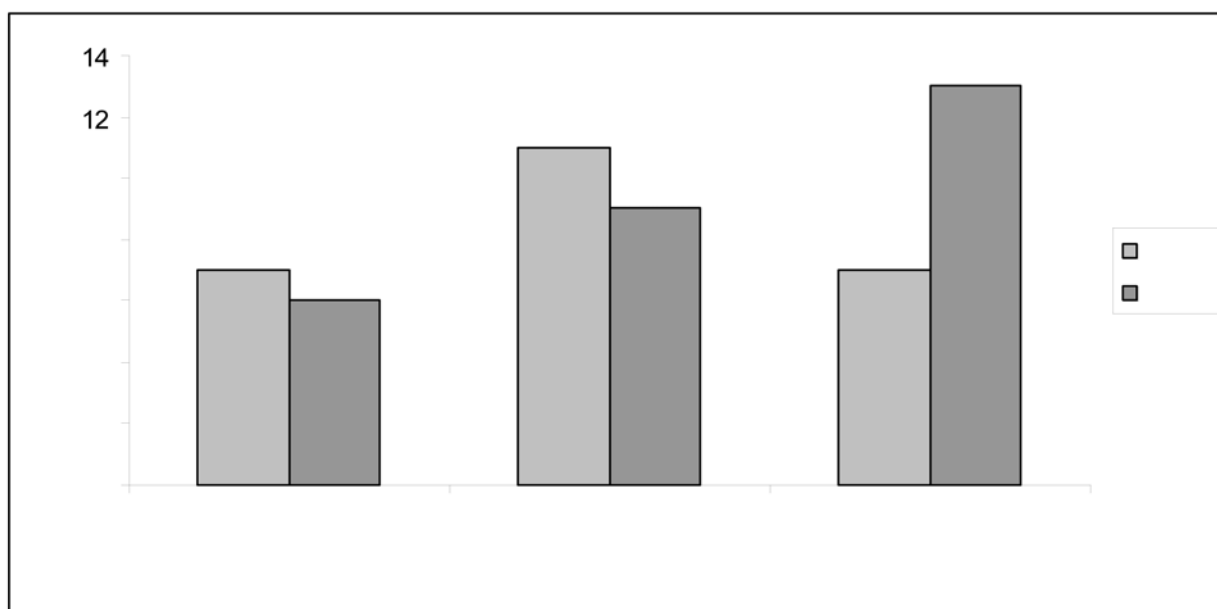


Figure 36. Répartition des balles perdues de l'équipe jaune et de l'équipe bleue durant les trois rencontres.

GR contre GO. L'évolution du nombre de balles perdues pour les deux équipes n'est pas constante. Pour les Rouges, le nombre de balles perdues est de 14 balles pour le premier match puis seulement 2 durant le deuxième match pour reprendre sa croissance de nouveau et atteindre 17 balles durant le troisième match. L'observation des Oranges donne comme résultat un nombre de balles perdues égale à 8 dans le premier match puis 14 et enfin 20 balles (Fig. 37).

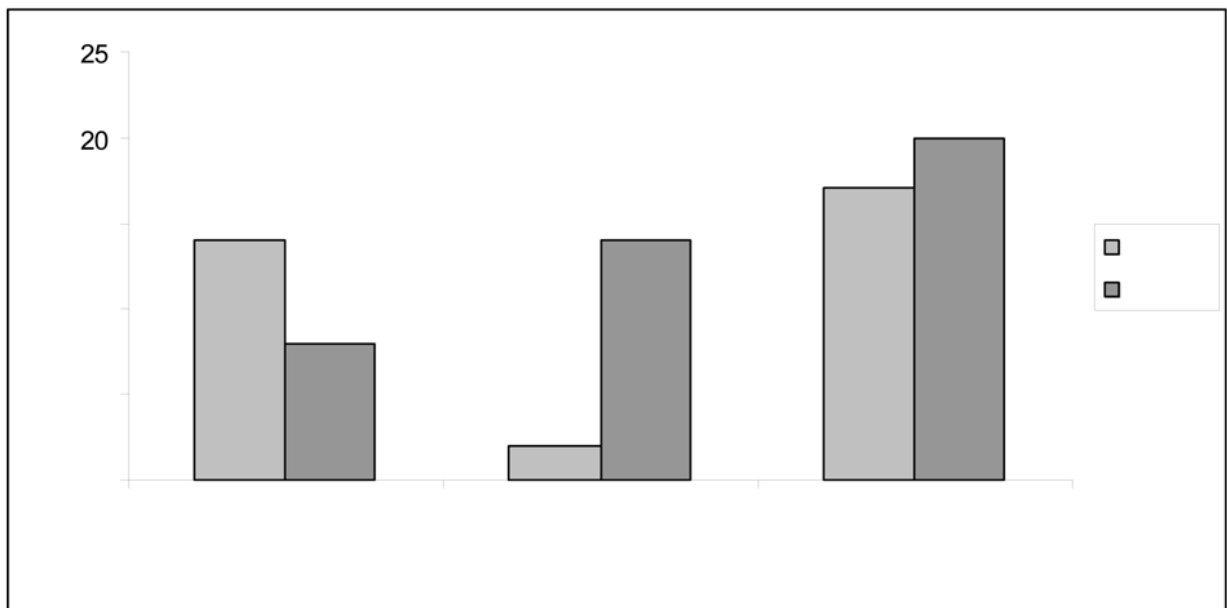


Figure 37. Répartition des balles perdues de l'équipe rouge et l'équipe orange durant les trois rencontres.

Durant les trois matchs, le nombre total de balles perdues est très important dans les quatre groupes. Ce fait peut être expliqué par une pression importante exercée par les défenseurs d'une équipe sur les attaquantes de l'autre ou encore par le fait que les joueuses privilégient encore les aspects individuels de la pratique du jeu.

2. 4. Des indices.

Afin de mieux appréhender les évolutions dans le rapport des forces en présence, nous allons utiliser, à nouveau, des indices mettant en rapport les données obtenues.

2. 4. 1. L'indice de conservation [I_c = balles perdues/balles jouées]

Les courbes de la figure 32 montrent que lors de la première et la deuxième rencontre, la conservation de la balle est meilleure pour l'équipe bleue. L'indice est de 0,09 puis il passe à 0,12 alors que pour l'équipe jaune cet indice est de 0,1 durant le premier match et 0,16 durant le second. Lors du troisième match, les données sont inversées et l'indice devient plus faible chez les Jaunes (0,08) (Fig. 38), soulignant ainsi une diminution des balles perdues dans cette équipe en relation avec l'augmentation du nombre de balles jouées. Ces courbes nous renseignent aussi sur l'amélioration du niveau de compréhension du jeu par les joueuses. Une meilleure planification de la stratégie du jeu et un progrès dans la cohésion du groupe peuvent être remarqués.



Figure 38. Indices de conservation de l'équipe jaune et de l'équipe bleue durant les trois rencontres.

La modification constatée dans la figure 39 lors de la deuxième rencontre est due au changement de joueuses dans l'équipe orange pour pallier aux absences d'élèves faisant partie habituellement de ce groupe.

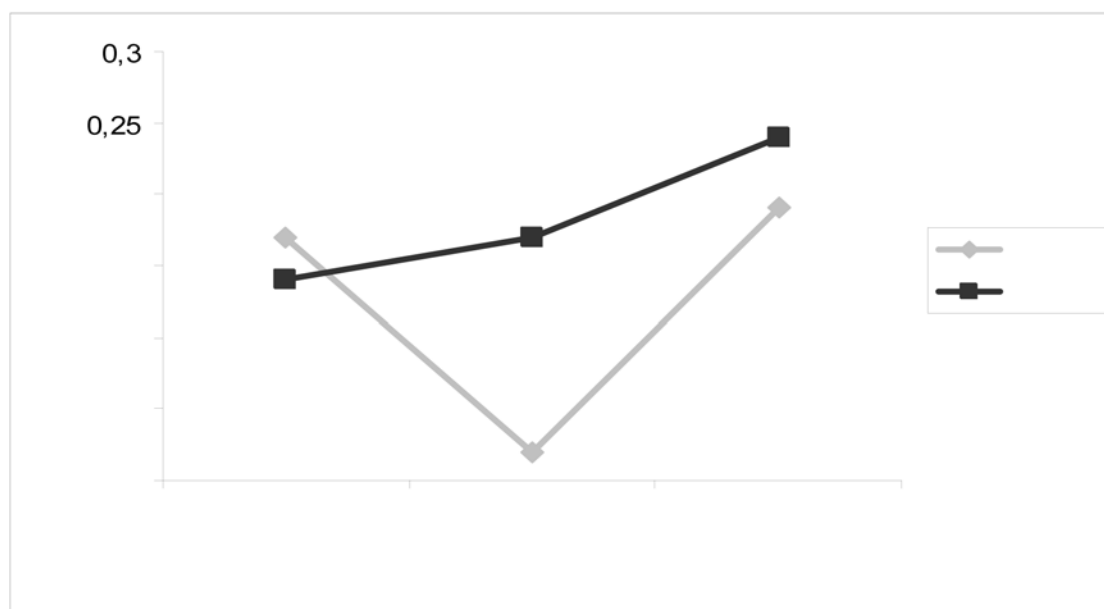


Figure 39. Indices de conservation de la balle de l'équipe rouge et de l'équipe orange durant les trois rencontres.

2. 4. 2. L'indice de la défensive [I_D = balles conquises/balles perdues].

Le rapport entre balles conquises et balles perdues montre l'efficacité à récupérer la balle et à la conserver grâce à une organisation efficace en attaque et en défense. On doit se rappeler que cet indice est bon quand il est élevé.

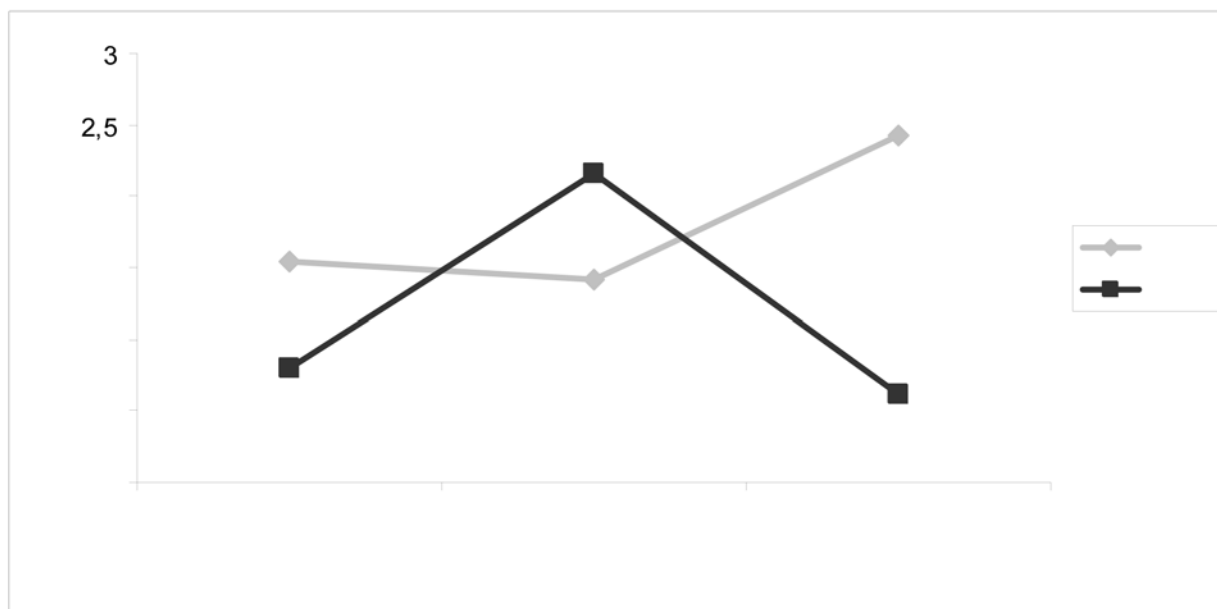


Figure 40. Indice de la défensive de l'équipe jaune et de l'équipe bleue durant les trois matchs.

Pour les deux équipes, cet indice a évolué de façon opposée. Entre le premier match et le deuxième, on remarque une augmentation pour l'équipe bleue de 0,8 à 2,16 et une diminution pour l'équipe jaune de 1,54 à 1,42. Mais entre le deuxième et le troisième match, ces indices évoluent inversement. On observe une diminution pour les Jaunes 2,16 au cours du deuxième match et 0,61 pour le troisième match et une augmentation pour les Bleues où l'indice passe de 1,42 à 2,42 (Fig. 40).

Cet indicateur nous renseigne sur l'adaptation des joueuses au jeu. La perte de la balle suite à une interception est fréquemment due à une mauvaise appréciation de la situation de jeu. Par contre, cette différence pour l'équipe jaune illustre une lecture plus efficace des informations.

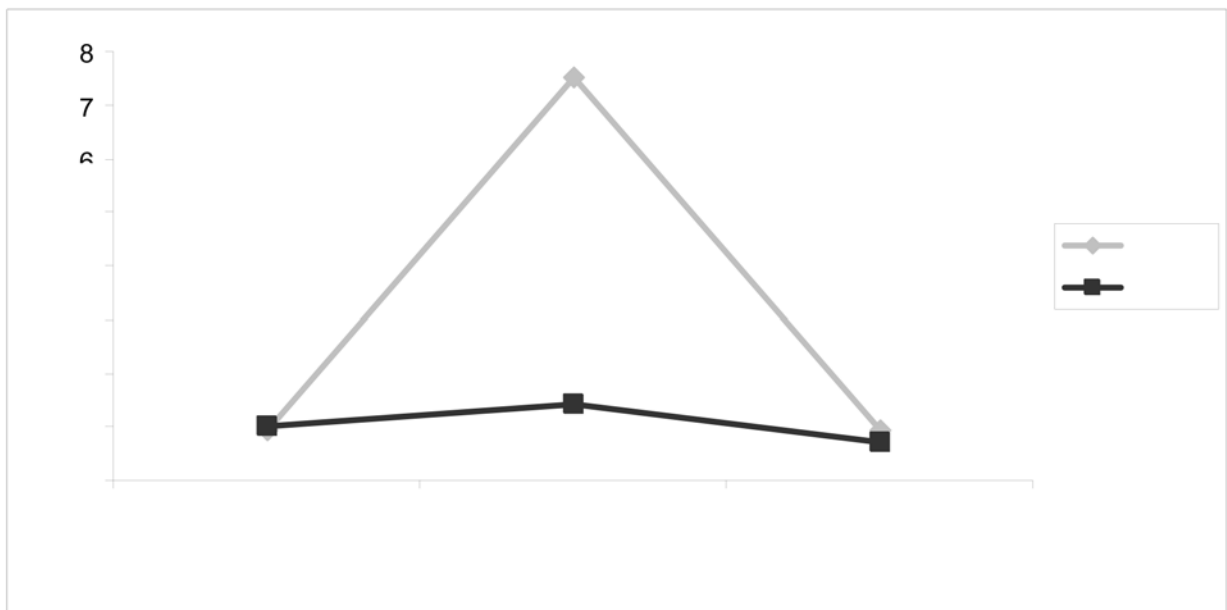


Figure 41. Indice de la défensive de l'équipe rouge et de l'équipe orange durant les trois matchs.

Pour l'équipe rouge (GR), la variation de cet indice est très importante. Elle passe de 0,93 durant le premier match à 7,5 pour le deuxième. Durant le dernier match, on constate une variation importante qui se traduit par la chute de la valeur de cet indice qui revient à 0,94. Le même phénomène est observé pour l'équipe orange et les résultats obtenus vont de 1 au premier match, 1,43 au deuxième et de 0,7 au troisième (Fig. 41). Cette modification souligne qu'à la fin du cycle, les élèves ont acquis une certaine maîtrise puisqu'ils perdent moins de ballons. Ils sont donc capables de jouer tout en conservant efficacement le ballon.

2. 5. Capacité offensive : le nombre de tirs et de buts.

GJ contre GB. Pour l'équipe jaune le nombre de tirs diminue entre le premier et le deuxième match. Il passe de 10 à 5, pour augmenter ensuite et atteindre 20 tirs lors de la dernière rencontre. Ce même phénomène est aussi valable pour le nombre de buts marqués donnant un résultat de 5 puis 1 et enfin 8 buts. Concernant l'équipe bleue, pour le premier match, le nombre de tirs est de 11 alors que le nombre de buts est de 5. Pour la deuxième rencontre, le nombre de tirs est de 17 et le nombre de buts est de 6. Lors du troisième match, les deux nombres sont : 10 tirs et 6 buts (Fig. 42 et 43).

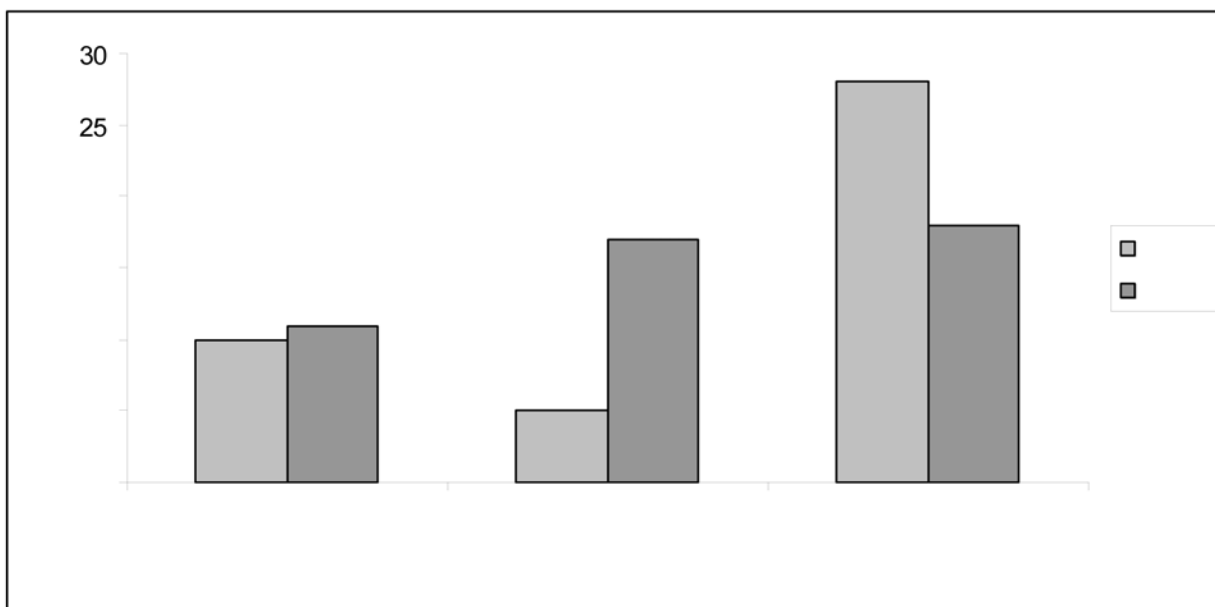


Figure 42. Répartition des tirs de l'équipe jaune et de l'équipe bleue durant les trois rencontres.

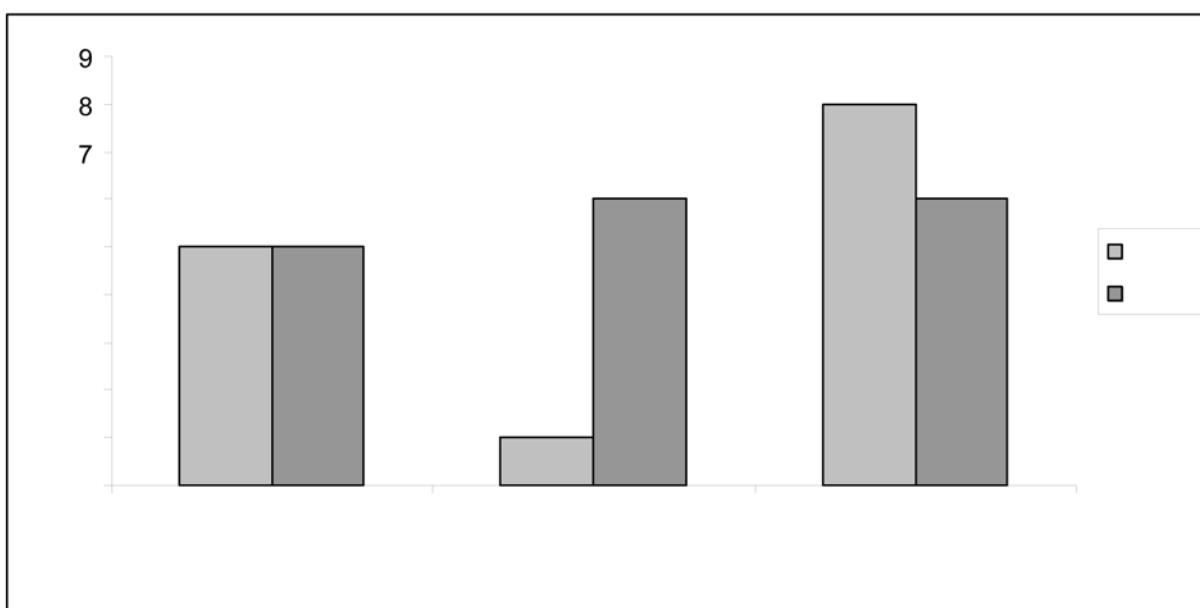


Figure 43. Répartition des buts de l'équipe jaune et de l'équipe bleue durant les trois rencontres

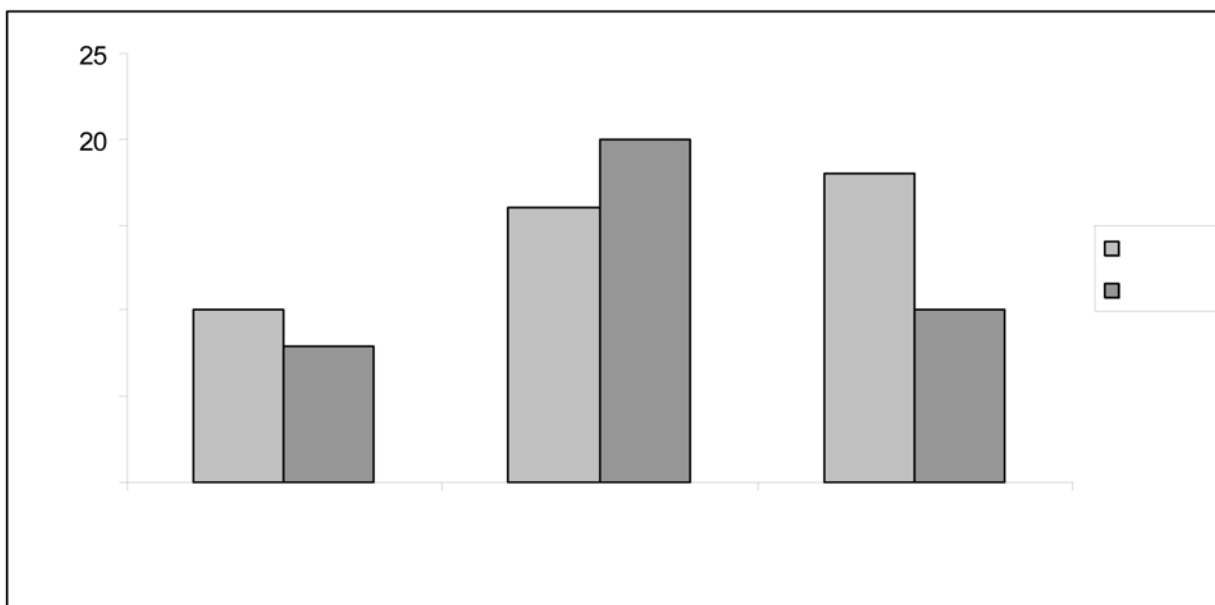


Figure 44. Répartition des tirs de l'équipe rouge et de l'équipe orange durant les trois rencontres.

GR contre GO. Pour l'équipe rouge le nombre de tirs est de 10 durant le premier match, 16 durant le deuxième et 18 pour le dernier. Alors que l'évolution des buts est : 7, 14 et 13. Pour l'autre équipe (orange), le nombre de tirs passe de 8 à 20 pour revenir à 10 pendant le dernier match. On remarque aussi suivant les résultats que le nombre de buts évolue dans la même façon. Il est de 8 lors de la première rencontre, 10 pour la deuxième et 3 buts pour la dernière (Fig. 44 et 45).

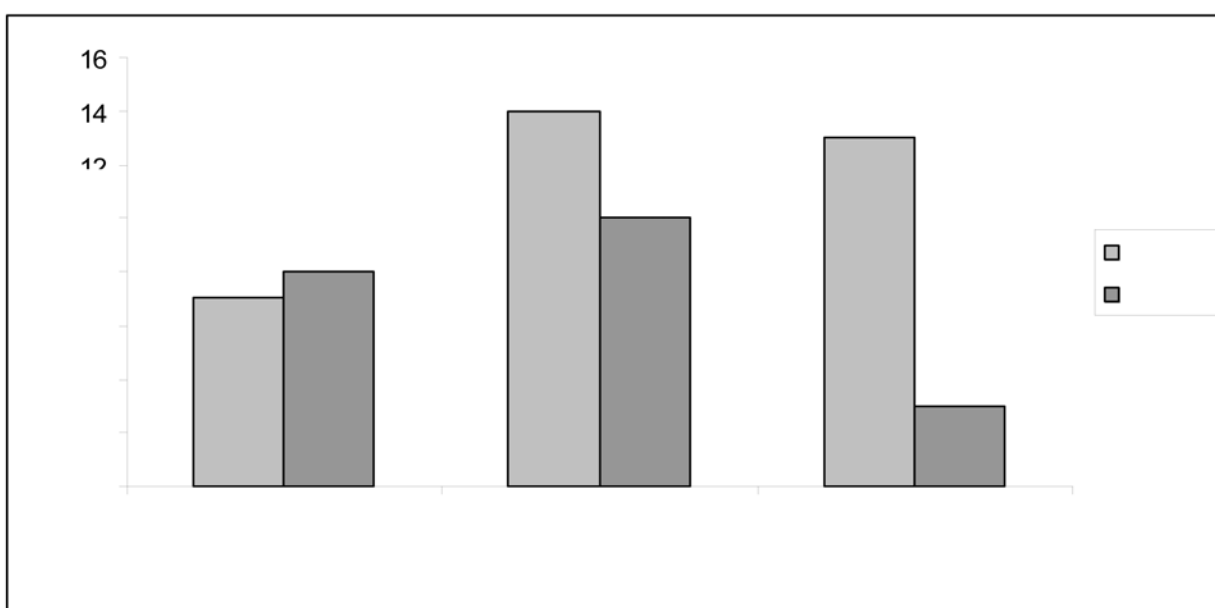


Figure 45. Répartition des buts de l'équipe rouge et de l'équipe orange durant les trois rencontres.

2. 6. Analyse et discussion.

En se répartissant efficacement sur le terrain par rapport au ballon et aux adversaires, l'équipe rouge arrive très vite sur le porteur de ballon et exerce donc une pression sur les adversaires, ce qui lui permet de récupérer la balle. Effectivement, pour empêcher l'équipe adverse de s'emparer du ballon, les partenaires doivent offrir des solutions au porteur de balle et avoir un placement qui permettra au réceptionneur de recevoir le ballon et de le transmettre sans se le faire prendre par l'adversaire. Cela nécessite une prise d'informations dans l'environnement pour se placer efficacement sur le terrain. Là encore, nous pensons que cet écart est lié à l'utilisation des débats d'idées qui permettent aux joueuses d'intérioriser plus facilement les informations (emplacements et formes de l'espace de jeu effectif, circulation du ballon, ...). En effet, la diminution du nombre de balles perdues est plus importante chez les Rouges que chez les Bleues. Ainsi, après le débat, il semble que les joueuses ont une meilleure compréhension de la logique interne du jeu ; une amélioration de l'organisation défensive et offensive, donc un progrès global dans la cohésion de l'équipe et dans ses stratégies collectives. Il est à noter que les Bleues restent encore sur un aspect individualiste de la pratique du jeu, ce qui peut également expliquer leur nombre important de balles perdues. En avançant dans l'apprentissage, le rendement des défenseurs augmente et les attaquantes doivent encore mieux s'organiser pour marquer. En conséquence, dans l'équipe rouge, les échanges de balles sont mieux construits mais la décision de tirer ou non n'est pas encore assez assurée. Une meilleure construction du jeu collectif s'installe lors des échanges de balle. Cela donne du temps en vue d'une meilleure prise de décision afin de perturber la défense. En fin de compte, la construction collective du but devient la préoccupation principale des joueuses. De plus, l'utilisation des connaissances au cours de l'action permet une résolution plus pertinente des problèmes rencontrés. L'organisation du jeu étant mieux planifiée, l'opposition est plus dynamique.

3. Conclusion provisoire

Un des soucis de la didactique, en sport collectif, est de ne pas en rester à l'analyse des situations d'apprentissage, mais d'analyser l'activité du sujet-joueur dans son développement et sa durée. L'apprentissage a pour effet de transformer le jeu. En transformant le réel, l'apprenant se transforme

lui-même, déployant ainsi une activité construite et constructive. Ceci permet d'avancer avec Pastré (2007) que :

- ✓ On ne peut pas dissocier activité et apprentissage, car toute activité productive s'accompagne toujours d'une activité constructive, plus ou moins marquée : on apprend par l'action. Réciproquement, il faut une activité productive servant de support pour que puisse se développer une activité constructive. Dans les écoles, c'est-à-dire dans les situations d'apprentissage coordonné, le but de l'action est représenté par l'activité constructive, l'activité productive -ici le jeu- étant alors le moyen et le support de l'activité constructive.
- ✓ L'activité constructive peut se prolonger bien au-delà de la fin de l'action. C'est précisément la raison pour laquelle l'analyse après coup de sa propre activité, autrement dit l'analyse réflexive et rétrospective, est un remarquable instrument d'apprentissage.
- ✓ Il est évident que l'activité constructive permet une dé-singularisation de la situation. Elle envisage une généralisation possible, même si cette généralisation reste partielle. On pourrait dire que l'activité constructive est ce qui permet de conceptualiser et de contextualiser l'action.

La verbalisation sous forme de débats d'idées constitue donc un moyen pédagogique intéressant au cours duquel s'effectue une confrontation entre les stratégies individuelles et d'autres plus collectives. Cette étape est suivie d'une prise de décision qui découle d'une action réflexive, au cours de laquelle le langage aide à la résolution du problème (cf. fig.46).

Figure 46. Modélisation d'une modification de la stratégie de jeu.

La situation du jeu est ambiguë, la dynamique du jeu peut être traitée et interprétée de différentes manières selon les expériences précédentes et les connaissances antérieures. Il faut toutefois essayer de choisir l'interprétation la plus pertinente et la plus simple selon les caractéristiques du jeu et des

joueuses à un moment donné. Le processus mis en jeu avec ce type de travail est illustré dans la figure 46.

Après un temps de jeu, les joueuses se trouvent confrontées à une phase de vérification de la validité ou non de la décision collective prise. En d'autres termes, cette phase représente une manière de déterminer l'efficacité des décisions prises suite à une verbalisation. Lors de notre étude, nous avons remarqué une modification au niveau des relations entre les partenaires, ce qui a facilité une co-construction du sens de l'activité.

Une analyse des comportements des joueuses des équipes A1 et A2 montre une certaine progression au niveau technique, sans toutefois s'adapter nécessairement aux caractéristiques du jeu. Les décisions prises en jeu ne semblent ni planifiées ni guidées par un projet. Les élèves ont des difficultés à se passer la balle et même à la récupérer. La plupart du temps, elles rencontrent une certaine gêne à se rapprocher du but pour effectuer des tirs, la balle étant interceptée dans l'entre jeu. En conséquence, la conservation de la balle est brève (pertes de balles, touches ou fautes). Les quelques tentatives de tirs de loin sont presque toutes vouées à l'échec. Au niveau de la défense, comme les joueuses se trouvent très espacées les unes des autres, elles laissent des espaces libres pour les adversaires. Chacune essaie seule d'intercepter la balle. Pourtant, elles courent toutes dans la même direction, le plus souvent vers le porteur de balle. Elles ont des difficultés à faire coïncider ce qu'elles voudraient faire avec leurs propres compétences motrices. En attaque, elles jouent comme si les partenaires n'existaient pas ; chacune propose un travail indépendant et le travail en groupe est réduit à une juxtaposition d'actions individuelles. L'absence de cohérence entre les phases du jeu s'explique aussi par le grand nombre de fautes réglementaires commises.

Par contre, en ce qui concerne le groupe B (l'équipe B1 + l'équipe B2), nous observons que les résultats réalisés par les élèves avant la verbalisation peuvent ainsi être décrits. Avec cette expérience d'enseignement, on remarque un changement au niveau de l'organisation du jeu. Les passes sont plus précises. Selon le déroulement du jeu, les élèves se trouvent en appui ou en soutien du porteur de balle. Les joueuses commencent à utiliser les espaces libres. En défense, un retour rapide en zone après une perte de balle représente aussi un nouvel apprentissage. Les remises en jeu

sont rapides, les tirs sont mieux cadrés. Les interlocutions mettent en évidence pour les apprenantes l'existence d'autres points de vue qui peuvent être contradictoires avec leurs propres idées. Pourtant, les réponses proposées peuvent être plus efficaces et enrichissent ainsi le répertoire des réponses disponibles. Le débat d'idées facilite, pour les filles, l'acceptation de l'avis de l'autre bien que des différences importantes puissent exister. Le débat, l'analyse de situations et le fait de défendre sa propre réponse par rapport au problème posé par le jeu aboutissent à une réflexion collective. Ce type de travail est basé sur une co-construction des connaissances à partir d'actions partagées. Dans ces échanges, des désaccords apparaissent. Pour les dépasser les élèves doivent établir des liaisons logiques entre les différentes propositions, coordonner leurs idées pour enfin construire un nouveau plan d'action collectif. Ensuite, avec le retour au jeu, nous constatons souvent un progrès qui se traduit par une diminution des fautes commises, par moins de pertes de balle, par plus de balles conquises et par plus de buts marqués. Ces premiers résultats semblent prouver l'utilité d'interactions verbales lors des apprentissages. Leurs effets sur la construction des connaissances et compétences à propos du jeu sont également à noter.

La différence au niveau des apprentissages entre les deux groupes met en lumière l'efficacité de cette approche pédagogique dans la construction des connaissances. La joueuse n'applique plus des recettes, des solutions à reproduire directement à chaque fois qu'elle est face à un problème.

Une analyse du contexte, des interactions avec autrui, des confrontations d'idées mobilise les activités cognitives des apprenantes. La méthodologie du débat d'idées donne l'occasion de mettre en place, à partir d'un problème posé par le jeu, une réflexion collective qui apporte une amélioration au niveau des compétences motrices et des connaissances.

Par une meilleure conscience de ce que la joueuse a à faire, les interactions verbales permettent une réduction de l'incertitude vis-à-vis de ses partenaires. La prise en compte de l'adversaire, un plan de jeu bien établi avec ses partenaires et une juste évaluation de ses propres capacités favorisent l'amélioration du niveau tactique et la confiance en soi et dans les partenaires. La pertinence des choix correspond à prendre des décisions en fonction des caractéristiques du jeu. Il se confirme que pour progresser, les élèves font appel à des connaissances antérieures pour argumenter dans le

débat. Ensuite, la coopération au sein du groupe permet d'agir sur l'enjeu et la nature de la tâche.. Une comparaison des résultats entre les deux groupes conduit à conclure que le groupe A présente une progression au niveau des apprentissages. Cette progression reste limitée à un niveau inférieur ou à un apprentissage fructueux d'éléments techniques associés à quelques combinaisons ou schémas de jeu. Si nous cherchons un niveau plus développé comme dans la construction d'une tactique individuelle ou collective, une gestion plus rapide des informations, du temps et de l'espace, l'utilisation de la verbalisation semble être plus efficace. Les joueuses montrent une réelle progression au niveau tactique : changement au niveau de la stratégie de jeu, renversement rapide de jeu, centration sur la récupération de la balle, analyse plus évoluée du contexte. Elles ont dépassé un premier palier pour aller vers un niveau plus évolué concernant les combinaisons utilisées, les décisions prises, le timing à propos du temps de réaction afin d'amener les adversaires dans des situations critiques.

Les filles gèrent mieux l'information et son interprétation, ce qui permet de conclure qu'elles n'apprennent pas par hasard, n'assimilent pas non plus passivement ce que les autres leur enseignent. L'apprentissage est un produit de l'expérience ; il est plus facile quand cette expérience est délibérément et systématiquement recherchée par celle qui apprend. Le débat d'idées consiste donc en une interaction entre ce que la joueuse a dans la tête (ses propres connaissances et attitudes) et ce que les autres pensent devoir et pouvoir faire (connaissance collective). La situation de match souligne la difficulté de toute décision individuelle pour choisir, concevoir la réponse la plus adéquate à chaque fois que la situation-problème n'est ni familière ni prévisible (Teodorescu, 1965). Les processus langagiers favorisent une prise de conscience et une émergence des règles de l'action efficace. Ainsi, avec des apprentissages stabilisés, le jeu devient plus prévisible et à l'avenir, il y aura une plus grande adéquation entre la réponse et les configurations du jeu.

L'interaction entre apprentissage et débat d'idées est donc de nature dynamique. On peut suggérer que chaque fois qu'il y a échange entre pairs, les joueuses plus motivées pour apprendre. Autrement dit, la construction de connaissances nouvelles est le résultat d'une longue histoire d'interaction

entre les différentes réponses apportées aux situations-problèmes posées par le jeu et les prévisions d'actions envisagées lors des verbalisations et du visionnage des films.

4. Conclusion de la première expérimentation.

Nous avons montré dans cette partie que les résultats de cette étude insistent sur l'intérêt de la coopération entre les joueuses d'un même groupe pour une bonne gestion des situations d'apprentissage en sport collectif. Un désaccord dans la construction des compétences utiles dans certains rapports de forces peut, aussi, constituer également un point fort de la discussion entre les joueuses. L'analyse des verbatim des filles souligne les processus cognitifs mis en oeuvre afin de co-construire des règles d'action efficaces lors de la négociation des stratégies. En effet, les stratégies d'action mises en oeuvre montrent les différents moments de prise de décision collective, de l'élaboration de la planification et de la mise en perspective d'une stratégie tenant compte des capacités de chacune des joueuses. L'analyse du contenu propositionnel des actions de jeu révèle l'aptitude des joueuses à prendre en compte la complexité du jeu ainsi que la généralisation des solutions déjà trouvées. Les conflits, les désaccords sont à vivre. De ce fait, les situations d'apprentissage doivent permettre, aussi, aux filles de se situer dans une situation de doute qui déclenche chez elles des états de déséquilibre, favorisant ainsi une déconstruction des connaissances antérieures en vue de reconstruire des connaissances nouvelles. Cela illustre bien un processus de rupture/continuité dans l'apprentissage.

Chapitre 2. 3. Résultats quantitatifs (expérimentation 2)

A la suite de cette première expérimentation, nous avons décidé de reconduire l'ensemble du protocole expérimental une seconde fois pour les élèves tunisiennes. En effet, la nouveauté de l'approche pédagogique aurait pu introduire des biais dans l'attitude et le comportement des élèves. Nous avons choisi une autre classe de deuxième année (seconde, section lettre) composée de 20 filles pour ce travail. Pour constituer les équipes, la même technique que pour la première étude a été utilisée : dix filles composent le groupe expérimental avec les équipes B1 et B2, dix le groupe témoin avec les équipes A1 et A2. Le groupe A est confronté à la modalité « apprentissage + consignes », alors que le groupe B est soumis à la modalité « apprentissage + consigne + débat d'idées ». Le relevé des données quantitatives a été réalisé par les mêmes observatrices que lors de la première expérimentation. Ainsi, elles étaient déjà bien entraînées pour effectuer cette tâche, évitant par là des problèmes de fiabilité et de fidélité. Nous avons enregistré le verbatim du groupe expérimental à l'occasion des débats d'idées mais par contre nous n'avons pas reproposé le questionnaire car les données de la première étude constituent un ensemble clair et précis à propos des conceptions et des représentations des sports collectifs chez les élèves. Nous présentons maintenant les résultats des six rencontres de notre deuxième expérimentation.

Tableau VI. Résultats des équipes A1 et B1 lors du premier match.

	Équipe A1					Equipe B1				
	Fa1	Fa2	Fa3	Fa4	Total	Fa1	Fa2	Fa3	Fa4	Total
Balles jouées	8	12	10	14	44	10	8	13	9	40
Balles conquises	2	1	1	0	4	1	2	0	2	5
Balles perdues	4	3	7	4	18	4	6	5	7	22
Tirs	2	1	4	3	10	2	3	1	2	8
Buts	0	1	1	2	4	1	1	0	1	3

Tableau VII. Résultats des équipes A2 et B2 lors du premier match.

	Équipe A2					Équipe B2				
	Fb1	Fb2	Fb3	Fb4	Total	Fb1	Fb2	Fb3	Fb4	Total
Balles jouées	8	9	10	12	39	7	12	14	6	39
Balles conquises	1	3	1	0	5	2	0	3	1	6
Balles perdues	5	6	4	7	22	4	6	3	5	18
Tirs	1	3	5	2	11	2	3	5	2	12
Buts	1	2	1	0	4	1	2	1	0	4

Tableau VIII. Résultats des équipes A1 et B1 lors du deuxième match.

	Équipe A1					Equipe B1				
	Fa1	Fa2	Fa3	Fa4	Total	Fa1	Fa2	Fa3	Fa4	Total
Balles jouées	12	14	11	14	51	14	11	12	12	49
Balles conquises	2	5	5	3	15	3	5	6	4	18
Balles perdues	6	5	7	7	25	4	3	4	3	14
Tirs	3	5	2	4	14	4	2	0	3	8
Buts	1	0	1	3	5	2	1	0	2	5

Tableau IX. Résultats des équipes A2 et B2 lors du deuxième match.

	Équipe A2					Équipe B2				
	Fb1	Fb2	Fb3	Fb4	Total	Fb1	Fb2	Fb3	Fb4	Total
Balles jouées	9	11	10	13	43	11	13	14	11	49
Balles conquises	2	3	4	2	11	4	4	5	3	16
Balles perdues	4	6	2	8	20	5	4	3	3	15
Tirs	3	2	6	2	13	0	3	4	2	9
Buts	1	1	2	1	5	0	2	3	1	6

Tableau X. Résultats des équipes A1 et B1 lors du troisième match.

	Équipe A1					Equipe B1				
	Fa1	Fa2	Fa3	Fa4	Total	Fa1	Fa2	Fa3	Fa4	Total
Balles jouées	13	12	12	11	48	14	11	12	12	49
Balles conquises	1	2	4	4	11	5	6	5	7	23
Balles perdues	8	4	6	11	29	2	3	3	1	9
Tirs	2	4	2	4	12	3	1	2	3	9
Buts	0	1	1	2	4	2	1	1	2	6

Tableau XI. Résultats des équipes A2 et B2 lors du troisième match.

	Équipe A2					Équipe B2				
	Fb1	Fb2	Fb3	Fb4	Total	Fb1	Fb2	Fb3	Fb4	Total
Balles jouées	7	13	11	12	43	22	18	20	14	74
Balles conquises	2	3	2	2	9	6	4	5	5	20
Balles perdues	4	6	6	8	24	2	4	3	3	12
Tirs	3	2	6	2	13	3	3	4	2	12
Buts	0	0	2	1	3	3	2	2	1	8

Nous allons étudier les résultats de la deuxième expérimentation pour les filles tunisiennes, en analysant les balles jouées, les balles conquises, les balles perdues, les tirs et les buts dans les différentes rencontres.

1. Analyse des résultats

1. 1. Les balles jouées

Comme nous l'avons déjà signalé, ce nombre renseigne sur le volume de jeu et informe sur la circulation de la balle entre les partenaires.

A1 contre B1. Le nombre de balles jouées, pour l'équipe A1, évolue comme suit : 44 balles durant le premier match, 51 lors du second et enfin, ce nombre diminue pour atteindre 48 balles jouées dans la troisième rencontre. Pour l'équipe B1, ce nombre évolue de façon croissante : il est de 40 balles pour la première rencontre, 49 balles jouées lors de la deuxième et la troisième rencontre (Fig. 47).

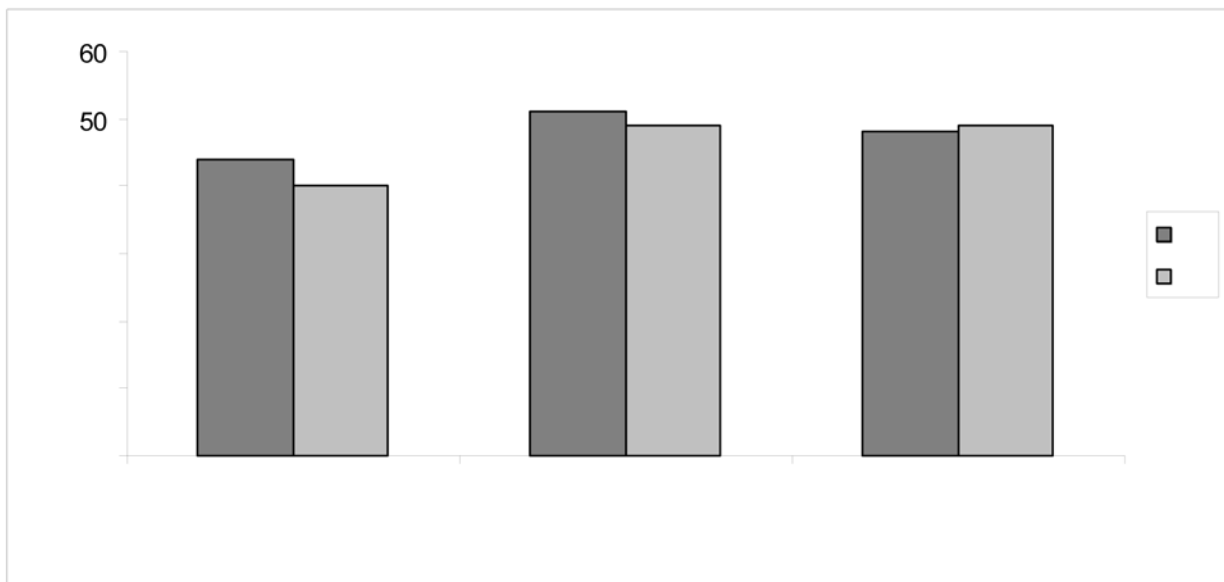


Figure 47. Répartition des balles jouées de l'équipe A1 durant les trois match contre B1.

Entre le premier et le deuxième match, une évolution existe dans les deux équipes mais elle est plus importante pour l'équipe B1 avec 9 balles contre 7 pour l'équipe A1. Entre le deuxième et le troisième match, l'évolution est stable pour B1 alors que le nombre de balles jouées par A1 subit une diminution (3 balles). Ce résultat peut, sans doute, être expliqué par une amélioration au niveau de l'organisation du jeu pour l'équipe B1.

L'indice d'évolution (I_E) pour l'équipe A1 est de 17,07% entre la première rencontre et la deuxième rencontre, puis passe à -5,88% entre la deuxième rencontre et la dernière. Pour B1, le résultat est de 22,5% entre la première rencontre et la deuxième, puis il est de zéro entre la deuxième rencontre et la dernière. Le nombre de balles jouées de l'équipe A1 est supérieur à celui de B1 durant les deux premiers matchs mais le pourcentage d'amélioration est plus important pour le groupe B1. C'est un premier élément, à confirmer, de l'efficacité de la modalité d'apprentissage proposée au groupe B, avec l'intégration du débat d'idées au cours des séances d'apprentissage.

A2 contre B2. Le nombre de balles jouées, pour l'équipe A2, passe de 39 lors du premier match à 43 balles jouées pour chacun des deux matchs suivants. Pour l'autre équipe B2, le nombre de balles jouées évolue de la manière suivante : de 39 à 49 et enfin 74 balles (Fig. 48).

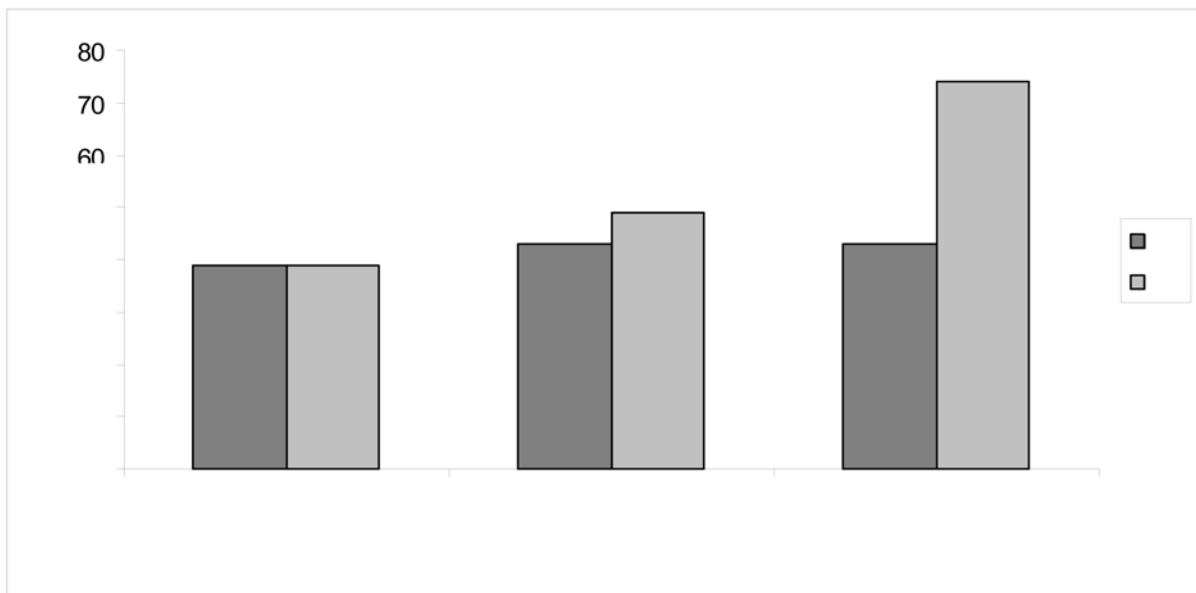


Figure 48. Répartition des balles jouées de l'équipe A2 durant les trois matchs contre B2.

Au sein de l'équipe B2, l'évolution est marquée pour la totalité des filles, mais elle reste toujours variable entre les joueuses de la même équipe. Par exemple, le nombre de balles jouées de la fille F1 est passé de 7 balles durant le premier match à 22 balles durant la dernière rencontre, alors que pour la joueuse F4 le nombre de balles jouées entre le premier et le dernier match a augmenté de 6 à 14 balles (Fig. 49). Pour l'équipe A2, cette variation n'est pas constante ; pour la joueuse F2 nous avons remarqué une augmentation d'un match à l'autre alors que pour les filles F1 et F4 il s'agit d'une alternance entre augmentation et diminution (Fig. 50).

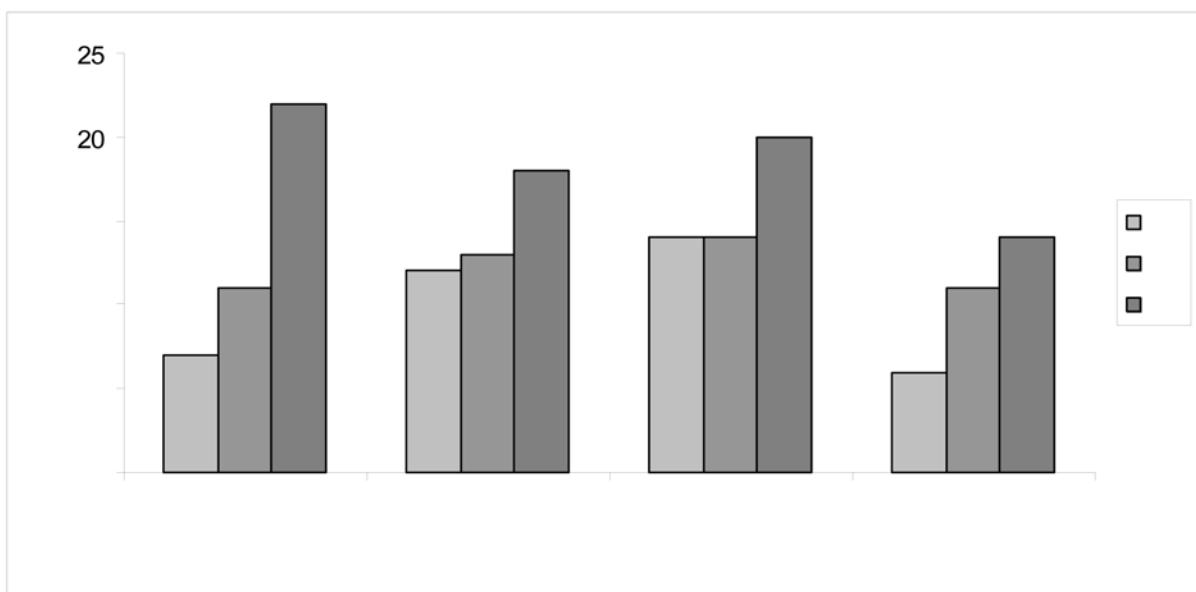


Figure 49. Répartition des balles jouées des joueuses de l'équipe B2 durant les trois matchs contre A2.

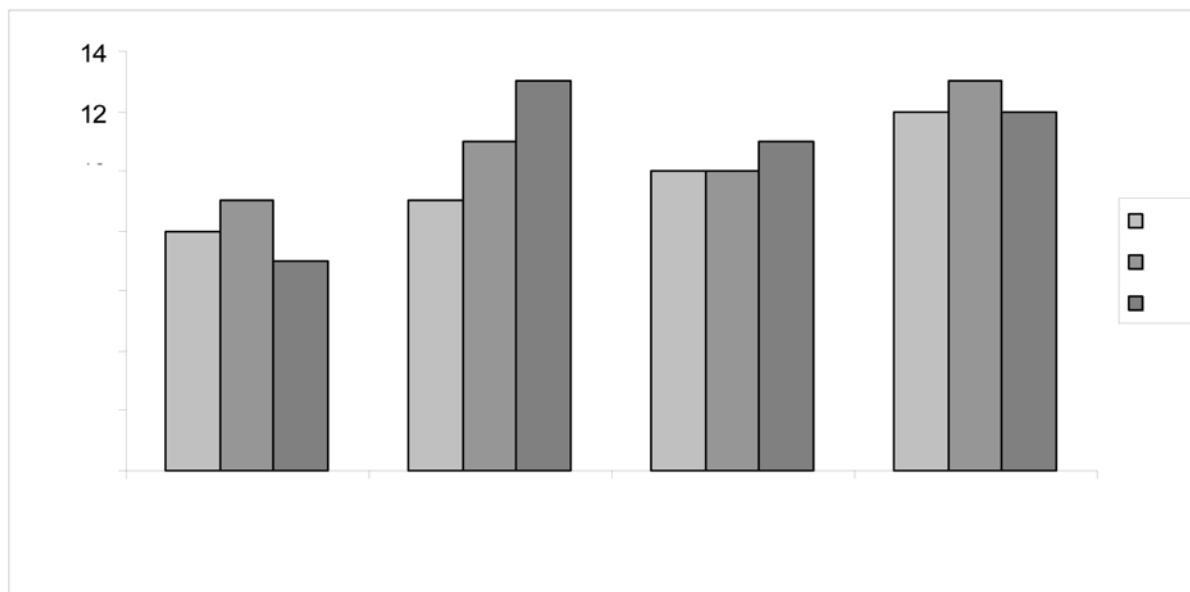


Figure 50. Répartition des balles jouées des joueuses de l'équipe A2 durant les trois matchs contre B2.

Les deux équipes B1 et B2 sont soumises à la modalité « apprentissage + d'idées ». Les résultats de ces deux équipes nous permettent de conclure que cette modalité participe à la planification, à la sélection et à l'exécution de l'action en relation très étroite avec les compétences motrices et à l'explication de l'action. Ces résultats reprennent les deux versants de la problématique de la verbalisation : d'une part, la possibilité d'en extraire les représentations fonctionnelles, par la verbalisation de règles d'actions et d'autre part le rôle planificateur de propositions déclarées.

1. 2. Balles conquises

A1 contre B1. Le nombre de balles conquises varie. Pour l'équipe A1, le nombre passe de 5 lors du premier match à 15 durant le second, pour atteindre enfin 11 balles conquises (Fig. 51). Pour les joueuses de cette équipe, ce nombre évolue pour la majorité d'entre elles mais cette évolution n'est pas constante. Chez la joueuse F2, on remarque une augmentation importante ; le nombre passe de 1 à 5. Cette augmentation est suivie par une diminution, alors que pour F4 il s'agit d'une augmentation continue (Fig. 52).

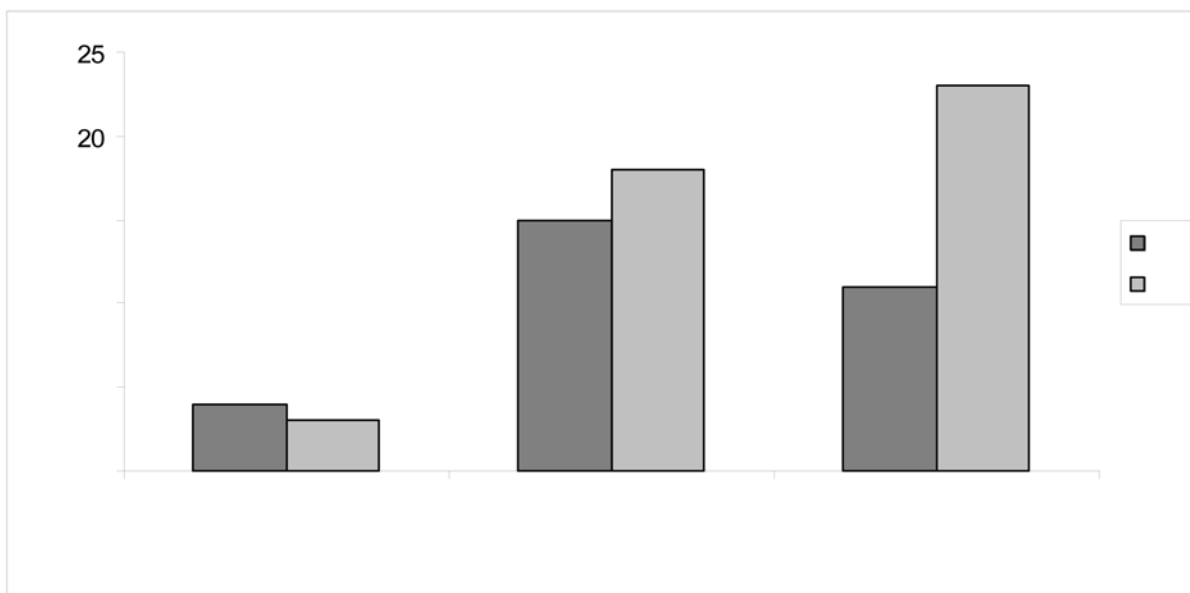


Figure 51. Répartition des balles conquises de l'équipe A1 durant les trois matchs contre B1.

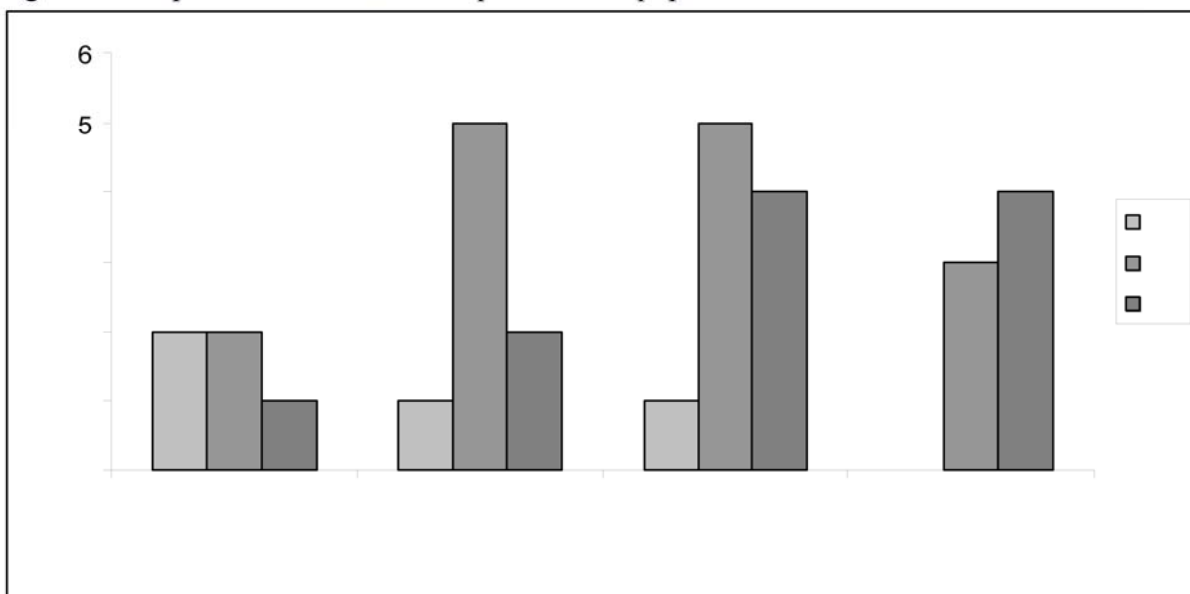


Figure 52. Répartition des balles conquises des joueuses de l'équipe A1 durant les trois matchs contre B1.

Pour l'équipe B1, le nombre de balles conquises lors du premier match est égal à 5. Durant la deuxième rencontre, nous avons remarqué une amélioration et le nombre de balles conquises atteint 18. Cette évolution se poursuit lors du troisième match pour atteindre 23 balles (Fig. 53).

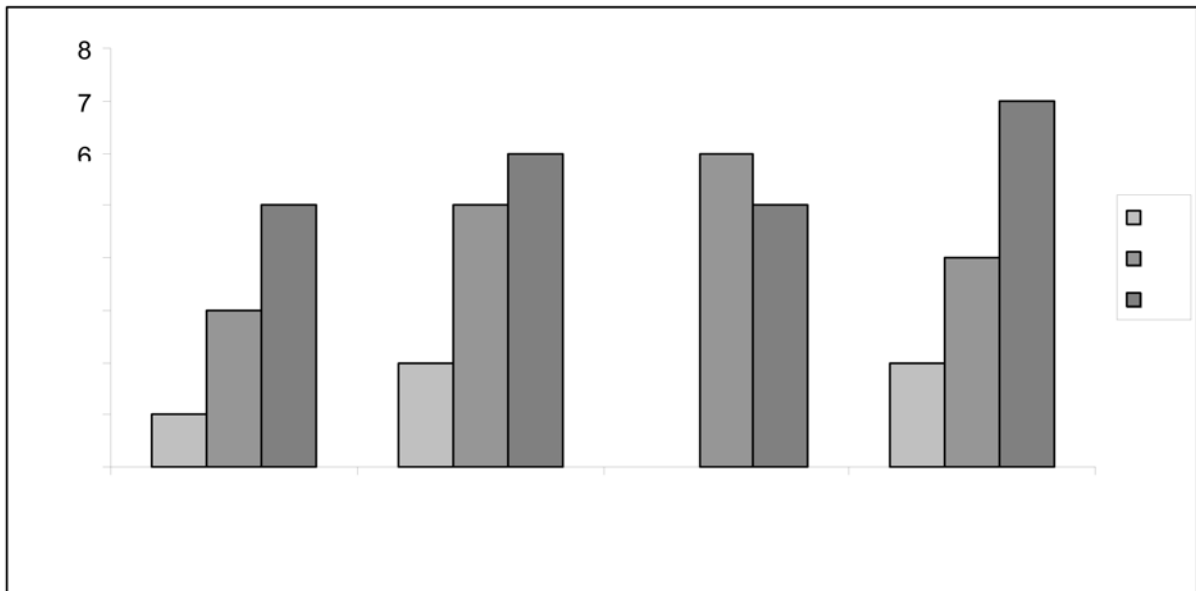


Figure 53. Répartition des balles conquises des joueuses de l'équipe B1 durant les trois matchs contre A1.

Le comportement des joueuses dans le groupe B, au fur et à mesure des apprentissages, outre les fonctions organisationnelles, montre le sentiment d'appartenance à un groupe, favorise la persévérance ainsi que le soutien motivationnel entre les membres du groupe.

1. 3. Balles perdues

A1 contre B1. L'évolution du nombre de balles perdues est complètement opposée dans les deux équipes. Pour A1, ce nombre augmente d'un match à un autre ; il est de 18 balles lors du premier match, 25 lors du deuxième et enfin 29 balles perdues. Durant la première rencontre, le nombre de balles perdues est égal à 22 alors que pour la deuxième rencontre, ce nombre est égal à 14 pour descendre enfin à 9 (Fig. 54)

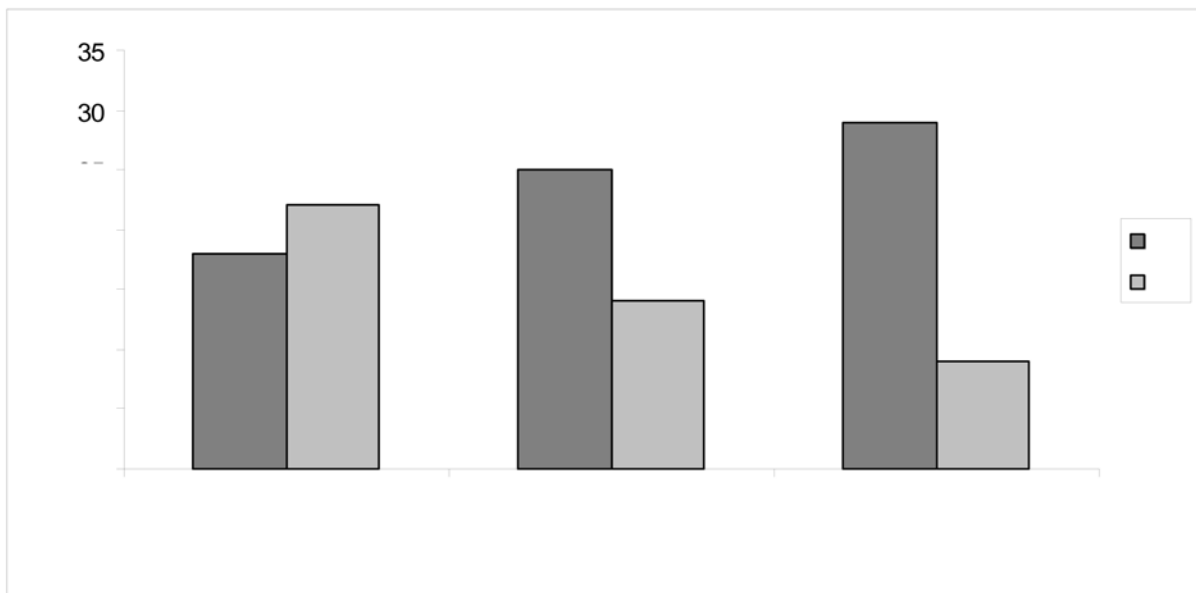


Figure 54. Répartition des balles perdues de l'équipe A1 durant les trois matchs contre B1.

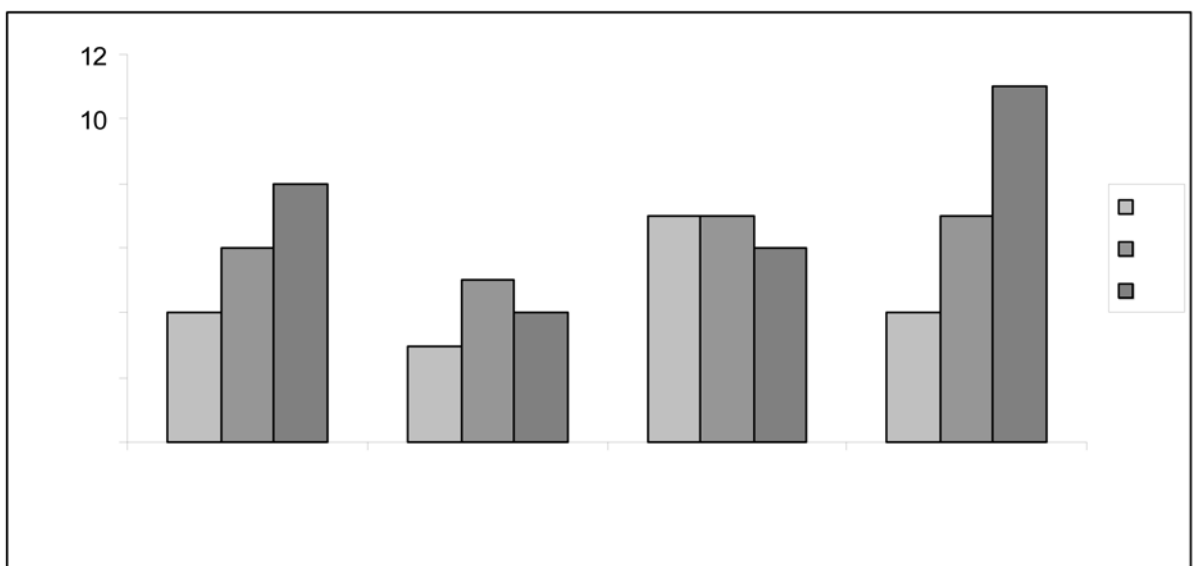


Figure 55. Répartition des balles perdues des joueuses de l'équipe A1 durant les trois matchs contre B1.

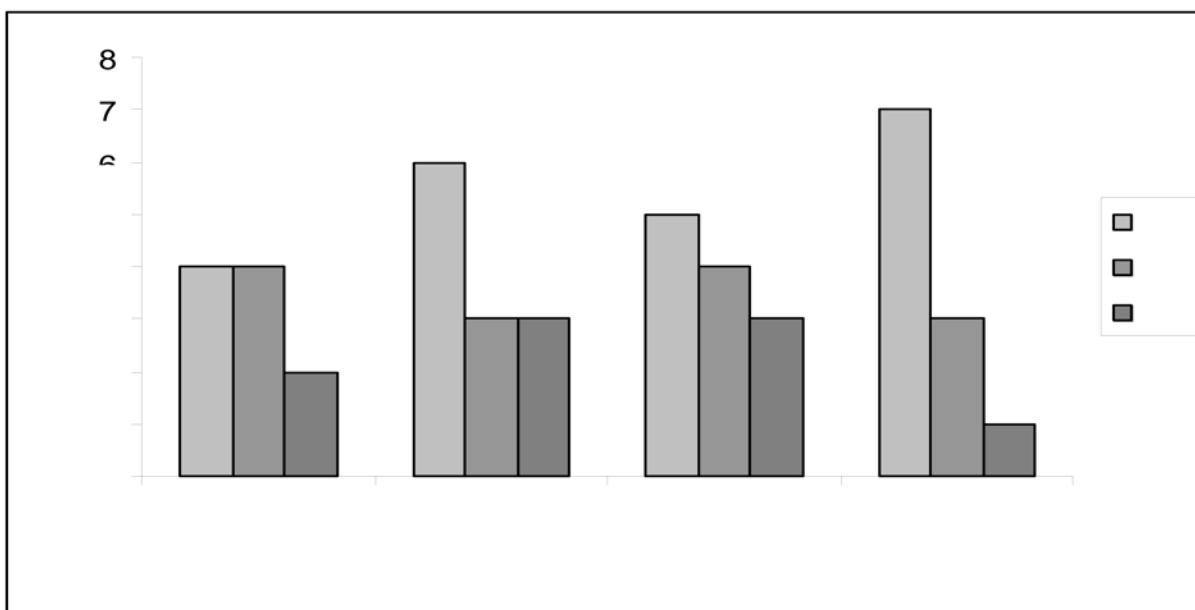


Figure 56. Répartition des balles perdues des joueuses de l'équipe B1 durant les trois matchs contre A1.

Si nous observons les deux histogrammes (figures 55 et 56), nous remarquons une augmentation des balles perdues chez toutes les filles de l'équipe A1 : ainsi pour les joueuses F1 et F4, le nombre passe de 4 à 8 chez la première et de 4 à 11 chez la deuxième entre le premier et le dernier match. Par contre, on constate une diminution chez la totalité des filles de l'équipe B1. Cette variation est bien observable chez la joueuse F4, le nombre de balles perdues passant de 7 durant le premier match à 1 durant le dernier match.

A2 contre B2. Pour l'équipe A2, le nombre de balles perdues est égal à 22 durant le premier match, 20 durant le second match et 24 balles durant le dernier. Pour B2, ce nombre varie entre 18 au cours de la première rencontre, 15 balles pour la deuxième et enfin 12 balles dans le dernier match (Fig. 57).

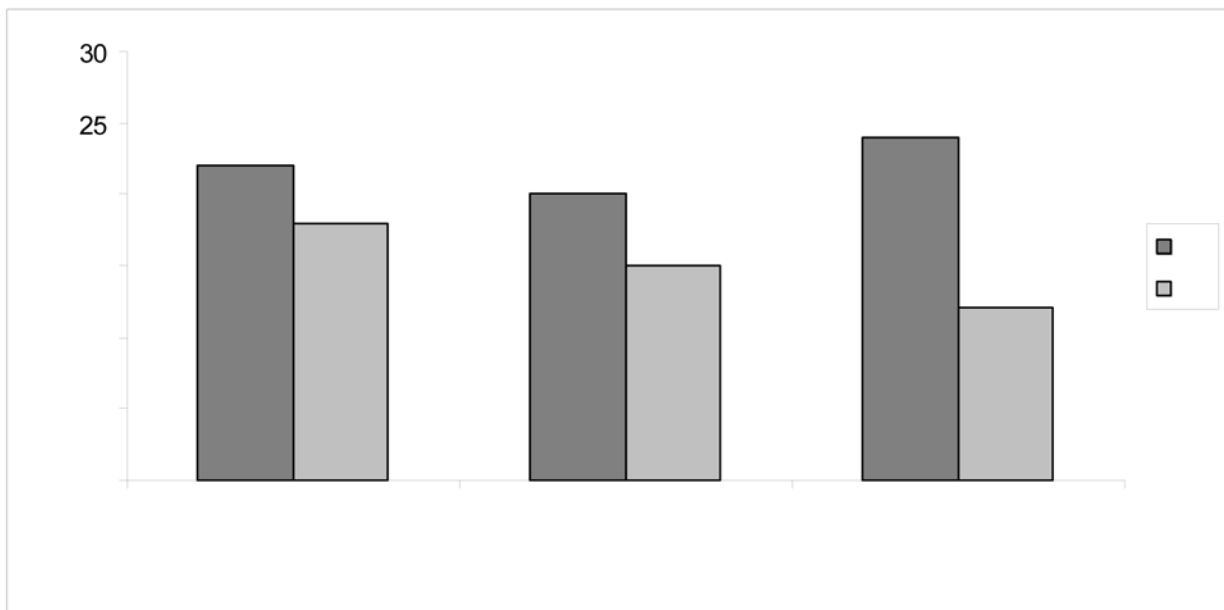


Figure 57. Répartition des balles perdues de l'équipe A2 durant les trois matchs contre B2.

Cette variation au niveau du nombre de balles perdues nous renseigne sur l'équipe qui impose sa méthode et sa stratégie de jeu. En effet, ce nombre est un indicateur de la pression exercée par l'équipe qui domine pour créer un déséquilibre dans le rapport de forces, obligeant, par là, les joueuses adverses à commettre des fautes en vue de garder ou de récupérer la balle

1. 4. Des indices

1. 4. 1. Indice de conservation

$$I_c = \text{balles perdues} / \text{balles jouées}$$

Au départ, cet indice est en faveur de l'équipe A1. En avançant dans l'apprentissage, des changements se produisent et lors de la deuxième rencontre, c'est l'équipe B1 qui domine. Ce résultat est devenu probant au bout de la deuxième rencontre mais cet indice a constamment évolué de façon positive : il est passé de 0,55 à 0,28. Par contre, celui de l'équipe A1 a augmenté entre le premier match et le troisième (0,4 puis 0,49 et enfin 0,6) (Fig. 58). Cette différence met en évidence l'incapacité des attaquantes de l'équipe A1 à passer la ligne de défense adverse. Un autre élément peut aussi expliquer ce fait, c'est le pressing appliqué par les joueuses de l'équipe B1 en défense. Cette évolution souligne la domination de B1 qui a été soumise à la modalité « apprentissage + débat d'idées ».

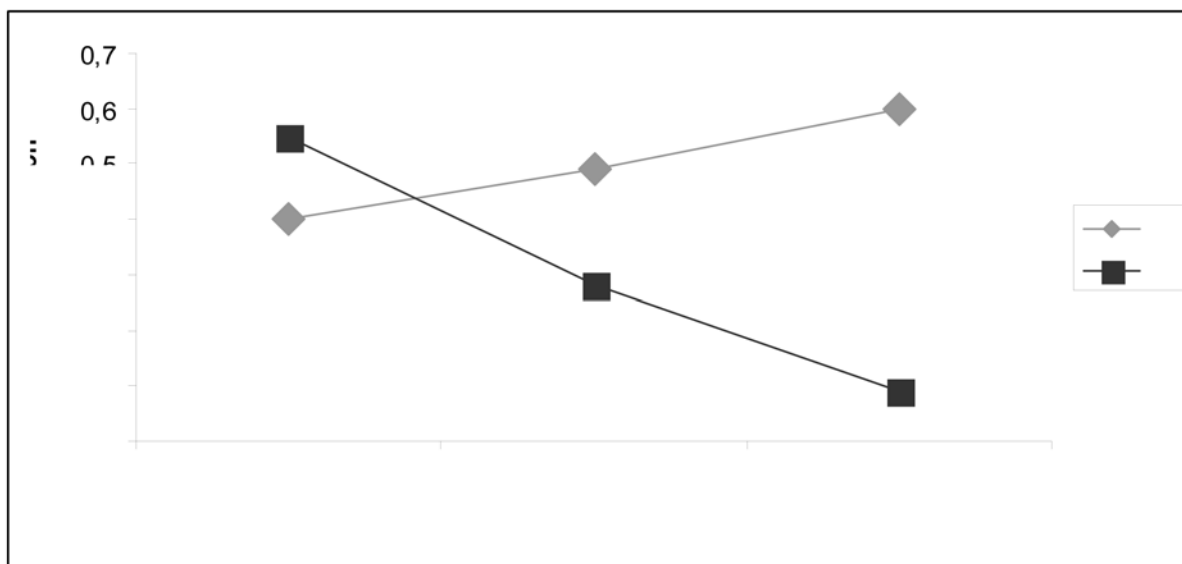


Figure 58. Indices de conservation de l'équipe A1 et de l'équipe B1.

Concernant les deux équipes A2 et B2, nous remarquons que l'indice de B2 est toujours inférieur à celui de A2 (Fig. 59). Pour B2, l'indice passe de 0,46 durant le premier match à 0,31 pour le second match et enfin 0,16. Pour A2, cet indice est de 0,55 durant la première rencontre, 0,44 dans la deuxième pour atteindre enfin 0,48 lors de la dernière. Ce fait montre, ici aussi, l'efficacité de l'apprentissage avec débat d'idées en relation avec les stratégies de jeux adoptées par l'équipe B2. La conservation de la balle est devenue plus efficace. Ceci s'explique par une meilleure compréhension du jeu, une amélioration de l'organisation défensive et offensive et par un progrès dans la cohésion du groupe sur le terrain et dans les débats d'idées.

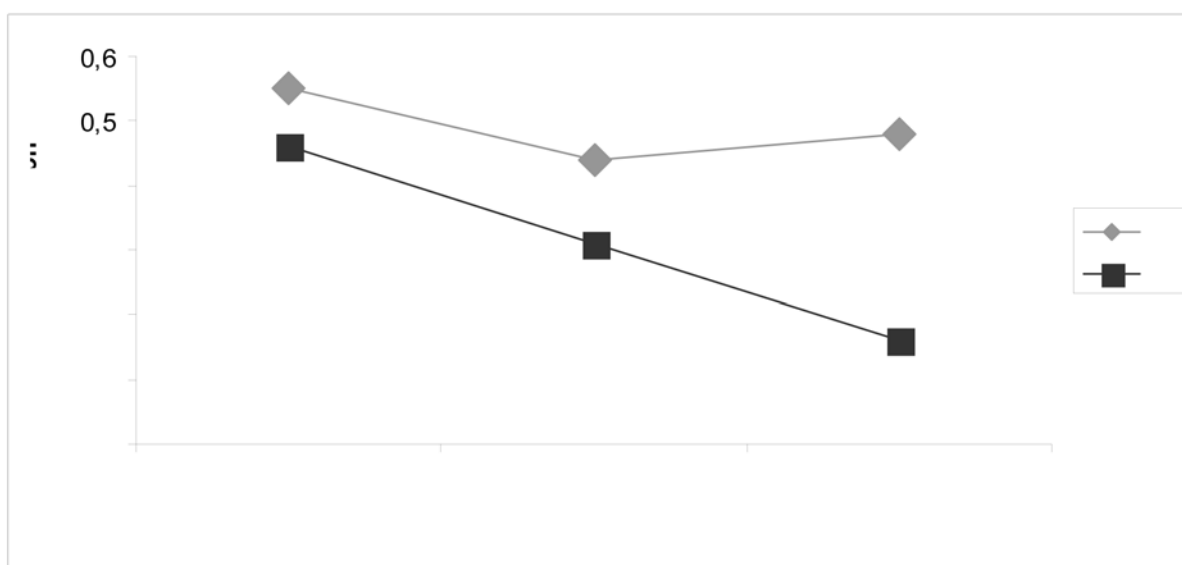


Figure 59. Indices de conservation de l'équipe A2 et de l'équipe B2.

1. 4. 2. L'indice de la défensive.

$$I_D = \text{balles conquises/balles perdues}$$

L'indice de la défensive met en relation le nombre de balles conquises et le nombre de balles perdues. Dans ce cadre, la figure 60 présente une courbe croissante pour l'équipe B1 qui s'explique par une augmentation au niveau des balles conquises avec, en parallèle, une diminution des balles perdues. Cet indice varie entre 0,23 pour le premier match, 1,28 pour le second match et enfin 2,56 pour le dernier match.

Pour A1, nous avons remarqué deux phases. La première est croissante ; l'indice passe de 0,22 à 0,6, ce qui explique une augmentation au niveau du nombre de balles conquises et une diminution du nombre de balles perdues. La deuxième est décroissante et l'indice passe de 0,6 à 0,38 durant la dernière rencontre. Ce commentaire vaut également pour les rencontres A2 et B2 dont les résultats sont présentés dans la figure 61.

Il est à noter que dans le premier match, les indices sont assez proches, ce qui montre une réelle égalité des chances au départ et valide l'appariement initial des joueuses. Les résultats obtenus au cours du cycle de travail mettent en évidence les progrès effectués par le groupe expérimental.

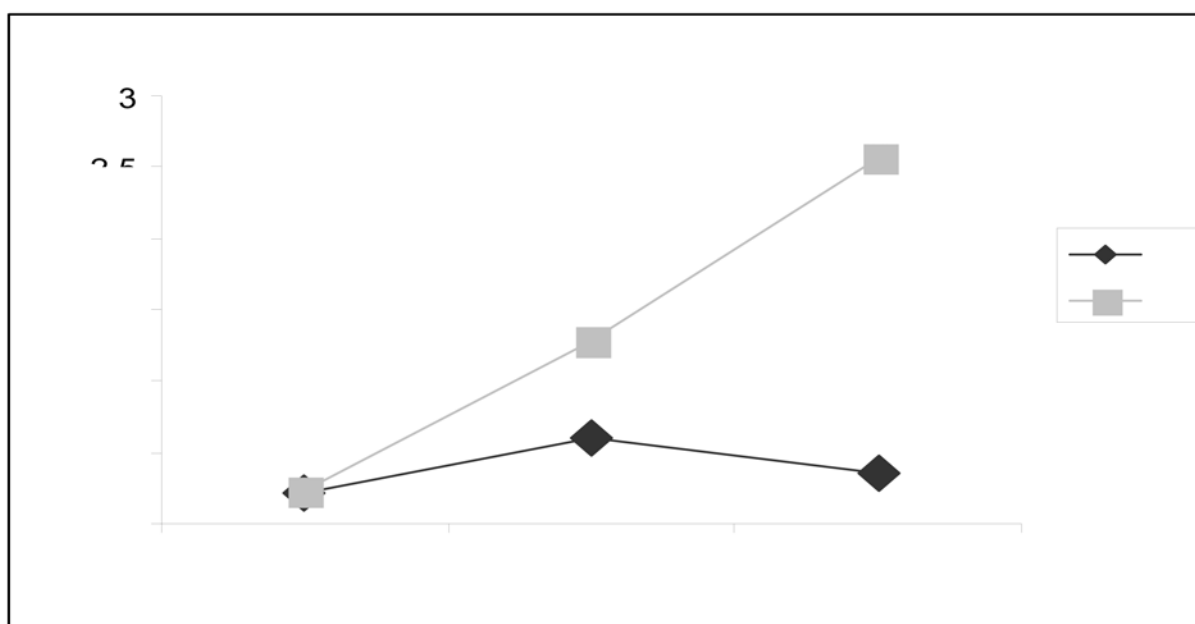


Figure 60. Indices de la défensive de l'équipe A1 et de l'équipe B1 durant les trois rencontres.

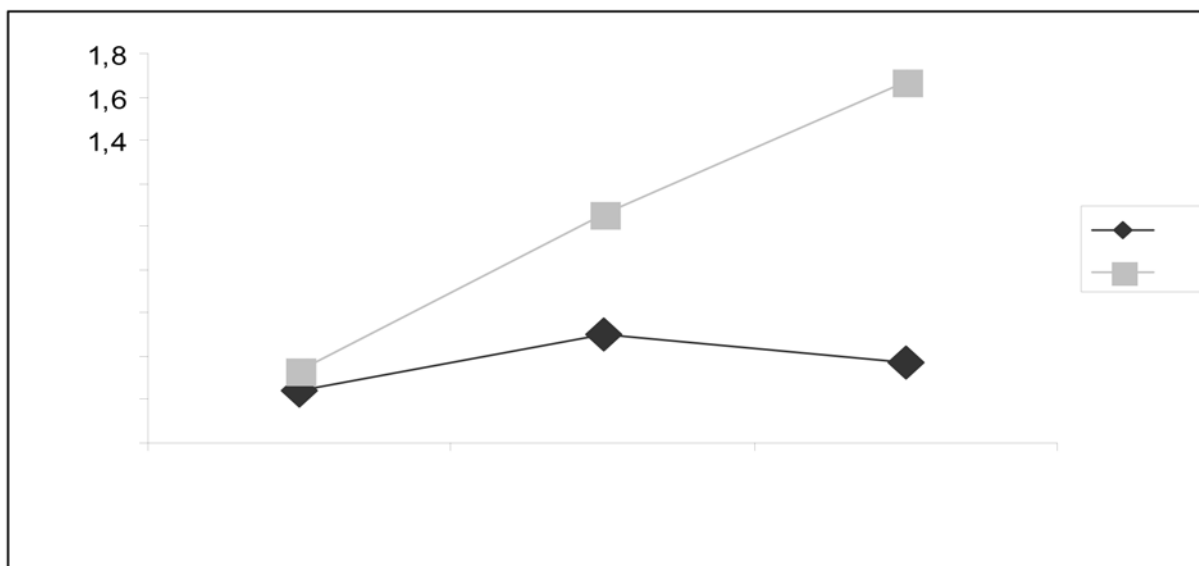


Figure 61. Indices de la défensive de l'équipe A2 et de l'équipe B2 durant les trois rencontres.

1. 5. Capacité offensive : le nombre de tirs et de buts.

A1 contre B1. Pour A1, le nombre de tirs et le nombre de buts évoluent dans le même sens ; une augmentation suivie d'une diminution. Le nombre de tirs passe de 10 lors de la première rencontre à 14 pour la deuxième pour atteindre enfin 12 tirs. Pour les buts, le nombre passe de 4 à 5 puis 4 de nouveau (Fig. 62). Concernant l'équipe B1, l'évolution est continuelle pour les deux nombres. Le nombre de tirs est comme suit 8,8 et enfin 9. Le nombre des buts est égal à 3 pour le premier match, 5 pour le deuxième match et 6 pour le dernier (Fig. 63).

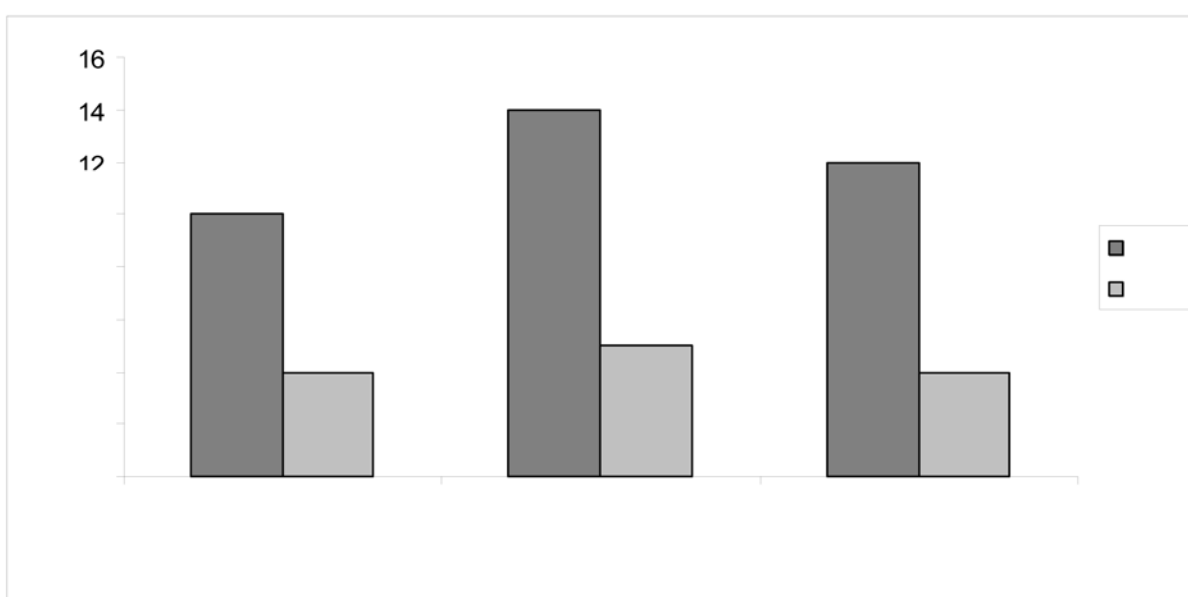


Figure 62. Répartition des buts et des tirs pour l'équipe A1 contre l'équipe B1 durant les trois matchs.

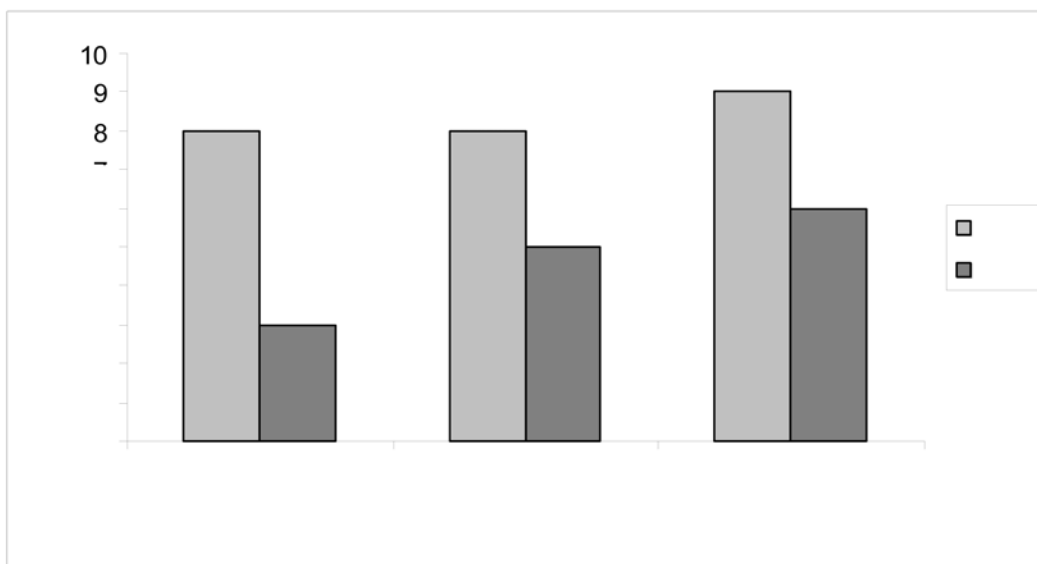


Figure 63. Répartition des buts et des tirs pour l'équipe B1 contre l'équipe A1 durant les trois matchs.

A2 contre B2. Pour l'équipe A2, le nombre de tirs passe de 11 pendant le premier match à 13 pour le deuxième match puis à 13 lors de la dernière rencontre, alors que le nombre de buts passe de 4,5 à 3 (Fig. 64). Le nombre de tirs de l'équipe B2 est égal à 12 lors du premier match, 9 pour le second pour atteindre de nouveau 12 tirs lors du dernier match. Concernant le nombre de tirs de B2, il augmente d'une rencontre à l'autre ; il est de 4 pendant la première puis 6 durant la seconde rencontre et enfin 8 tirs (Fig. 65).

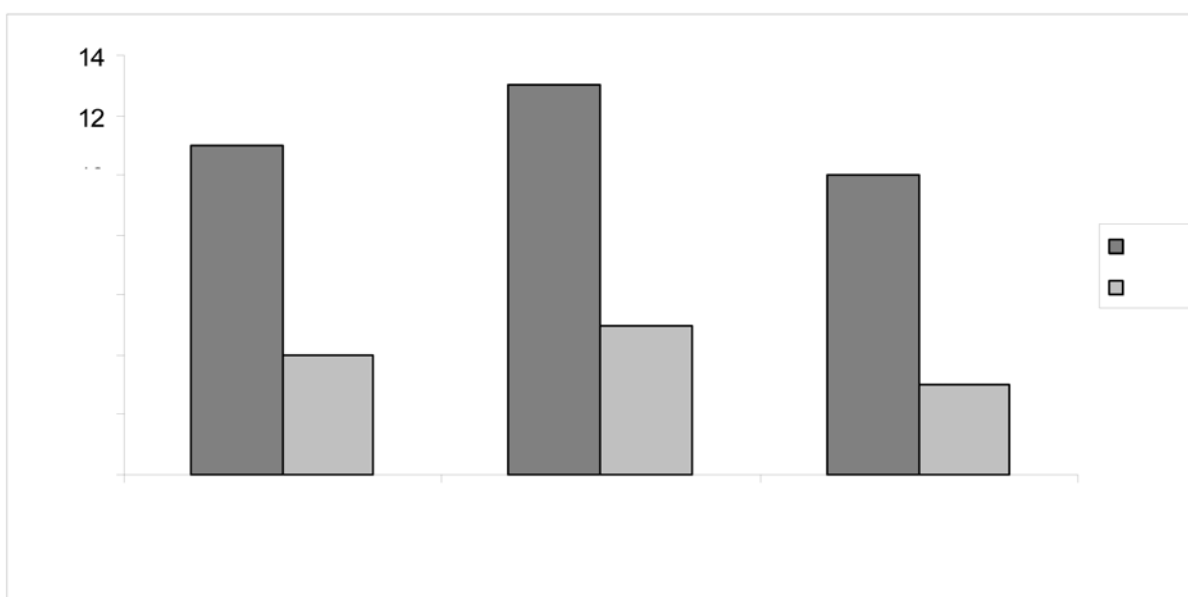


Figure 64. Répartition des buts et des tirs pour l'équipe A2 contre l'équipe B2 durant les trois matchs.

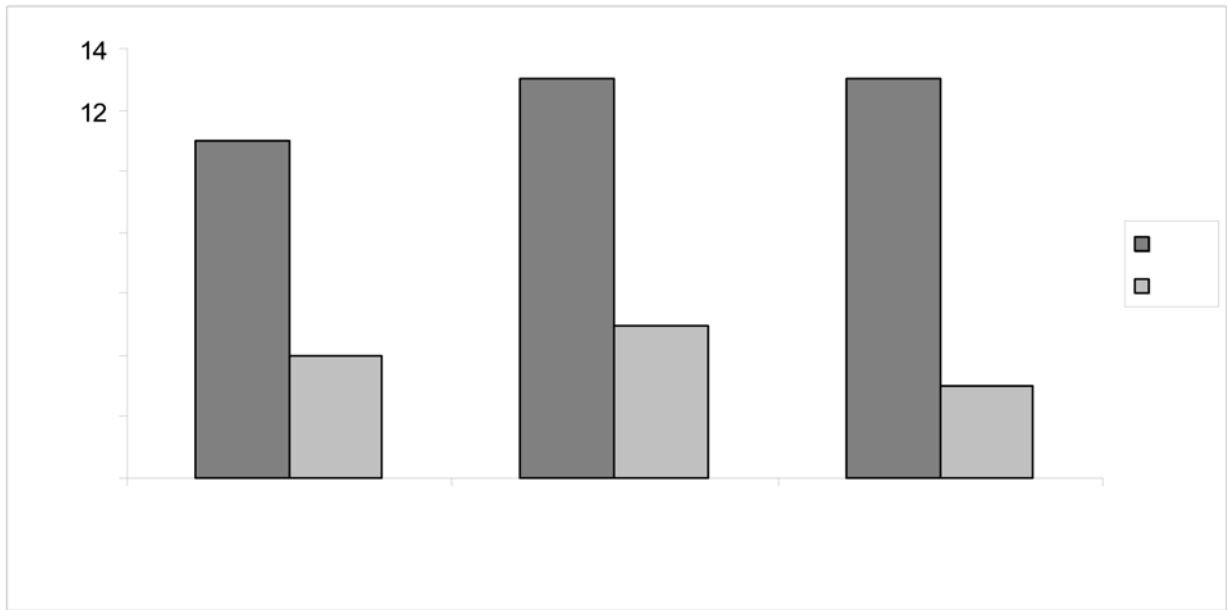


Figure 65. Répartition des buts et des tirs pour l'équipe B2 contre l'équipe A2 durant les trois matchs.

1. 6. Analyse et discussion

Au cours de cette expérience, les deux équipes qui s'opposent ont été confrontées à deux modalités différentes d'apprentissage; nous remarquons que des écarts commencent à apparaître. La progression est meilleure chez le groupe qui utilise la modalité « apprentissage + débat d'idées ». Ces progrès sont dus à une amélioration au niveau de la qualité des informations recueillies du point de vue de l'analyse et de l'interprétation des informations disponibles. L'attention est bien focalisée sur des données utiles à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une stratégie de jeu (déplacement des joueuses, circulation du ballon...) à la suite des décisions prises par le groupe. L'attaque et la défense sont organisées et là, nous pouvons penser que les joueuses interprètent mieux les relations d'opposition. La progression est attestée par l'évolution du nombre de balles jouées. Cette donnée relative au volume de jeu informe sur l'évolution de la circulation de balle entre partenaires ainsi que sur le nombre d'échanges de balle réussis : plus le nombre de balles jouées est important, plus le jeu est de qualité dans une unité de temps donnée. Même si, ici, nous constatons une progression dans les deux groupes, elle est plus importante pour l'équipe B. Ceci met en valeur le rôle du débat d'idées dans le perfectionnement de la qualité du jeu et traduit

l'efficacité du travail coopératif entre les membres d'un même groupe. Ce changement s'explique par la prise en compte collective des données présentes dans l'environnement et exploitées par l'équipe.

Les filles de l'équipe B ont bien compris la logique de jeu. Elles ont assimilé le fait que les modalités de la participation de chacune peuvent être discutées et négociées par le groupe. Le débat d'idées est donc devenu une source d'engagement dans la découverte d'actions collectives tout autant qu'un besoin dans la réalisation de soi. Ainsi, l'apprentissage par la verbalisation permet-il d'établir un plan de travail à propos de connaissances nouvelles qui sont à l'origine de la construction de connaissances personnelles pour les joueuses.

Sur le plan du jeu, en avançant dans l'apprentissage, le pouvoir des défenseurs augmente et les attaquantes s'organisent mieux pour réussir à marquer. En conséquence, les échanges de balle doivent être mieux construits et le moment du tir encore plus précis pour garantir une réussite. Ce fait est confirmé par la diminution des tirs et l'augmentation des buts dans l'équipe B. Une meilleure construction du jeu collectif s'installe lors des échanges de balle. Cela entraîne un temps additionnel pour la prise de décision en vue de perturber la défense. En fin de compte, la construction collective du but devient la préoccupation principale des joueuses. La qualité de la relation entre les joueuses et la dynamique du groupe qui en résulte reposent sur le partage des idées.

Le débat est un aller et retour d'arguments ; c'est une controverse menée dans une perspective constructive. Pour les filles, il apparaît comme un éveil à l'existence de positions contradictoires liées à la notion du « pour » et du « contre » sur les problèmes rencontrés et les réponses apportées puis validées ou non dans le jeu.

Ces résultats nous permettent de conclure que les discussions en cours d'apprentissage suscitent, chez l'apprenant, l'émergence de la confiance en soi (mais aussi dans les autres) ainsi que la reconnaissance de sa place au sein du réseau de compétences collectives en construction (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999). En conséquence, l'absence de ces deux facteurs peut constituer un sérieux obstacle pour que véritablement l'apprenant s'investisse, s'exprime et bien sûr collabore.

Ainsi se développe la capacité à faire émerger des solutions novatrices et à ouvrir des pistes de réflexion en vue d'une compréhension élargie et renouvelée des situations de jeu. Un dialogue dynamique facilite les actes langagiers consistant à mettre en mots des expériences et sensation, à décrire, exposer et expliquer, à questionner et répondre, à intégrer et créer des liens inédits. Le débat rend les joueuses capables d'effectuer un choix parmi plusieurs réponses en fonction des informations dont elles disposent et des projets qu'elles se donnent. De ce fait, les connaissances sont construites avec la mise en relation de trois éléments : la structure du cadre d'étude, l'expérience de l'apprenant et le contexte dans lequel les connaissances seront utilisées. L'intégration et l'articulation des outils de communication et des modalités de collaboration dans l'apprentissage favorisent la maturité, l'autonomie des apprenants ainsi que leur capacité à contrôler leurs apprentissages. Enfin, le dialogue né dans ces situations permet de favoriser l'apprentissage réciproque, car ce dernier est indispensable pour installer une confiance mutuelle mais aussi pour établir un langage commun. Ce langage est très utile dans les phases de négociations collectives et pour la résolution d'un éventuel conflit socio-cognitif. Le débat d'idées fait des connaissances un véritable objet de négociation où la confrontation des idées et des points de vue amène les élèves à construire leurs propres connaissances et à dégager une compréhension commune. De même, ce type de dialogue, au cours de l'apprentissage, offre aussi l'occasion aux élèves, après un temps de transformation, de procéder à un examen critique de leurs nouvelles connaissances et expériences, de faire un retour sur leurs propres processus cognitifs et aussi d'évaluer leur efficacité. Cela conduit souvent le groupe à un retour sur les processus qui ont amené les joueuses à élaborer des représentations et des compétences nouvelles.

Pour que l'élève arrive à maîtriser des connaissances complexes et qu'il puisse les réutiliser, il doit développer ses capacités cognitives afin d'extraire des phénomènes observés uniquement les parties pertinentes à la résolution du problème rencontré. Cette expérience au Lycée de Thala nous a montré qu'il ne suffit pas de rassembler les élèves et de leur proposer une solution pour surmonter les obstacles. Il faut les aider à formuler des réponses en vue d'établir un projet convenable pour

leur niveau de jeu. Faire émerger des réponses nouvelles ne suffit pas non plus et l'on doit utiliser toute la panoplie de tâches à disposition :

- des « *tâches de résolution de problèmes* », c'est-à-dire des situations d'élaboration de procédures dans lesquelles cette élaboration dépend de la construction d'éléments nouveaux ;

- des « *tâches d'exécution non automatisée* » correspondant à des situations pour lesquelles des procédures générales existent dans le groupe mais doivent être adaptées aux cas particuliers ou aux spécificités contextuelles;

- des « *tâches d'exécution automatisée* » qui consistent en la mise en oeuvre de procédures spécifiques où la répétition est souvent centrale (Richard, 1990).

Ces trois tâches correspondent à des niveaux différents d'élaboration des décisions et se différencient par le rôle plus ou moins grand que les aspects cognitifs conscients jouent dans cette élaboration. L'analyse du « coût cognitif » consiste alors à considérer que les ressources cognitives sont limitées chez un individu précis, à un moment donné et pour une tâche donnée. Or, toute tâche nécessite l'allocation d'une certaine quantité de ressources cognitives. Cette quantité variera en fonction du caractère plus ou moins automatique ou contrôlé des procédures utilisées pour répondre aux nécessités de la situation de jeu (Fayol - Monteil, 1994).

Enfin, tout cet ensemble demande du temps et il est illusoire d'attendre des transformations durables avec des cycles courts de travail, soient inférieurs à 8 séances de deux heures de pratique effective.

Chapitre 2. 4. Résultats des données qualitatives.

L'analyse conversationnelle se trouve au confluent de différents points de vue et conceptions du langage. Cette position correspond à une propriété intrinsèque et pragmatique des interactions langagières, qui est de constituer une sorte de lien d'accomplissement des rapports sociaux et de la pensée, cela au travers de l'usage du langage pris dans sa fonction transformative et dialogique.

Autrement dit, c'est parce que la conversation est l'outil de l'usage du langage qu'elle constitue une activité naturelle d'élaboration et d'exercice de la rationalité. Pour ce fait la conversation est autant considérée comme une séquence d'actions langagières (sécables en tours de parole) que des rapports sociaux s'y réalisent et définissent les rapports de place; comme la conversation est un tout imbriquant le dialogue dans une co-interaction, elle réalise simultanément les deux dimensions précédentes.

Le courant linguistique de l'école de Genève reposant sur le modèle proposé par Roulet porte d'une part, sur l'étude des stratégies mises en œuvre par les interlocuteurs et d'autre part, sur la formation des conditions d'enchaînement et d'interprétation qui déterminent l'articulation du discours. Deux principes conditionnent les diverses contraintes et permettent de rendre compte de la structure et du fonctionnement du discours : la complétude interactionnelle et la complétude interactive. Selon le premier principe, tout discours oblige ses participants à satisfaire les rituels d'ouverture, de pertinence, de clôture et de satisfaction afin d'aboutir à un double accord permettant de clore la négociation. Ce principe rejoint les maximes conversationnelles de Grice (1979), qui font que la pragmatique est devenue une véritable théorie du contexte. A cet effet, l'analyse *du* discours est envisagée d'une part suivant l'axe de négociations situées, c'est-à-dire orientées vers la recherche d'un accord, et d'autre part selon une interprétation qui focalise l'attention sur les critères de cohésion, de pertinence et de cohérence. La poursuite d'un discours n'est pas toujours possible car un interlocuteur peut demander un renseignement au cours d'une conversation. Cela veut dire que la poursuite du dialogue nécessite des négociations secondaires afin d'aboutir. La complétude interactive est obtenue après des échanges bien négociés dans un univers de référence partagé.

La cohérence n'est donc pas vue comme principe ou cause organisationnelle de la conversation, mais comme l'effet résultant d'un certain nombre d'attentes interactionnelles.

1. Les verbatim : première expérimentation.

Pour des problèmes matériels -le non fonctionnement d'un magnétophone à Gray- ce travail a été mené uniquement avec les élèves tunisiennes. En ce qui concerne les verbatim des joueuses tunisiennes, ils ont été enregistrés à la fin de chaque rencontre en langue arabe courante. La traduction a été faite par l'auteur de la thèse et contrôlée par Meher Rizig un collègue de l'Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation physique du Kef pour éviter les erreurs de traduction (cf. annexe 5).

Nachon (2004) a montré deux grandes fonctions des interlocutions langagières en basket ball scolaire: une fonction de description/analyse et une fonction de communication. « *Elles permettent l'échange entre les individus de même que la construction des verbalisations projectives par la mise en avant des perceptions issues des divers engagements dans l'action. Elle repose donc sur un principe de la plurifonctionnalité* » (op. cité., p. 110). En ce qui concerne le mécanisme, dès que les élèves répondent à l'enseignant, une donnée est mise à disposition du collectif. De la sorte, l'élève qui avance la proposition devient un *proposant* qui, la plupart du temps, amorce une *piste de réflexion*. Cette fonction n'est pas anodine. Aussi, les données peuvent s'enchaîner jusqu'à ce qu'il y ait, à un moment précis, « *une reprise par l'entité collective* ». Ensuite, lorsqu'une donnée est avancée par un proposant, 1° soit elle reste en suspend, en n'étant ni fausse et/ou inutile, ni vraie et/ou importante, mais en ne faisant simplement pas l'objet de commentaires ; 2° soit elle se constitue comme une piste pour le discours à venir, en permettant le déclenchement de séquences conversationnelles.

Tableau XII. Exemple de dialogue dans une classe terminale (Nachon, 2004).

Classe de terminale, Equipe D, S4 :

Ens : Qu'est-ce qui s'est passé ?

Ni. : On n'a trop mal joué. (Donnée n°1)

Ju.: Par rapport à la dernière fois, on s'est bien entendu (Donnée n°2)/ (...)/ On n'est peut-être pas assez précis au shoot (Donnée n°3) (...)/ A la fin, ils étaient quatre garçons, nous on avait une fille (Donnée n°4) (...)

So. : Il disait / on avait une fille / comme si c'était / (Prise sur la Donnée n°4)

Ju. : Les garçons, ils étaient plus agressifs par rapport à toi c'est tout (Prise sur la donnée N°4)

À partir de là et selon l'une des propositions fondatrices du modèle genevois (Roulet, 1985, p.112), les interactions en situation dialogique sont embrayées dans toutes leurs dimensions linguistiques ; il est possible d'étudier les interactions verbales à travers les connecteurs logiques, les marqueurs linguistiques (pronoms personnels, conjugaison, verbes d'action...) pouvant permettre de comprendre comment s'organise la structure des discours interactifs. Quatre types de connections logiques apparaissent :

(a) argumentatives marquant sur le constituant subordonné la relation d'argument (s) avec une donnée : car, parce que, puisque, comme... sont les phases d'approfondissement ;

(b) contre-argumentatives marquant une relation de contre-arguments avec un argument, qui se pose dès lors en donnée : mais, quand même, cependant, pourtant, bien que... sont donc les marques du désaccord ;

(c) ré-évaluatives marquant la subordination rétroactive sur une donnée, pouvant initialement être perçue comme indépendante : en somme, en bref, décidément...sont des connecteurs réévaluatifs. Appelant régulièrement les formes discursives de la répétition et de la reformulation, ils proposent respectivement des reprises à l'identique de ce qui vient d'être verbalisé ou des redites en d'autres termes de ce qu'un sujet vient d'exprimer ;

(d) conclusives marquant, à partir d'une donnée, une relation consécutive à vocation d'achèvement ou d'aboutissement : donc, aussi, ainsi, par conséquent... Dans nos verbatims, ces types de connexions conclusives correspondent souvent des principes d'actions pour le match à venir.

Durant les deux dernières séances, les verbatim sont marqués par un accord presque unanime entre les filles. Cet accord est peut-être dû à une connaissance assez superficielle ou limitée de la discipline : chaque fille essaie de s'exprimer, d'expliquer et d'argumenter son point de vue ou

encore de compléter celui d'une autre sans le contrarier ou de créer une nouvelle piste de réflexion, donnant l'occasion à une autre fille de s'exprimer. Le dialogue est ouvert.

1. 1. Analyse des interactions verbales

Pour l'ensemble des filles, nous avons relevé les co-constructions avec accord ; les co-constructions avec présence de désaccords argumentés et enfin les co-élaborations acquiescentes.

1. 1. 1. Co-construction avec accord.

Il apparaît dans les interactions conversationnelles une très forte convergence aussi bien dans les dynamiques interactives adoptées par les filles que dans le contenu propositionnel. L'analyse interlocutoire de quelques joueuses est caractéristique d'un mode interactif sans désaccord, les énoncés s'enchaînent (se co-construisent) pour élaborer essentiellement des règles d'action portant sur la conduite de balle ainsi que sur le placement et le déplacement des joueuses. La dynamique interactive est de l'ordre de la co-construction. L'enchaînement des énoncés est marqué par « aussi » et « quand » indiquant que l'acte de langage reprend et poursuit le précédent. Nous allons présenter successivement des éclats de corpus langagier pour illustrer la dynamique des interactions entre joueuses.

Jihen : Appliquons-nous donc les consignes. Et surtout déterminer les stratégies de notre adversaire.

Marwa : Quand on possède la balle, dès que l'un passe la balle, il faut qu'on bouge vite pour soutenir notre partenaire et perturber le défenseur.

Nawel : Aussi, pour arriver à chaque fois à tirer, il faut que la personne qui n'a pas le ballon bouge vers la zone de marque.

Rabeb : Vous ne trouvez pas qu'il y a une différence entre lancer la balle vers le haut et lancer la balle vers l'avant. On n'a pas besoin des balles hautes mais longues et pas souvent.

Jihen : La récupération de la balle ne se fait pas en groupe. Chacun a sa place et son rôle; sauf en cas de supériorité, on peut intervenir. Sinon on ne peut pas déterminer à qui sera la passe suivante.

Leçon 5/ Equipe B

La dynamique des échanges marque une alternance constante entre les sujets d'élocution ; « nous, il faut, on... » Cette alternance illustre le changement de points de vue et le passage de faits situés à des règles plus génériques d'action. Il y a cependant une tentative d'interaction de tutelle de la part de quelques-unes.

Khawla : Il faut que tu (MARWA) bouges immédiatement, diminuer le dribble, surtout lorsqu'il y a des défenseurs.

Jihen : Trop de marchers ! (KHAWLA).

Les connaissances initiales en jeu sont de l'ordre de la passe, du dribble, du tir et du démarquage ; essentiellement des règles formelles du jeu. D'autres propositions prennent en compte une alternative décisionnelle mais elles n'ont pas assez de force persuasive pour s'ériger en règle généralisable. Les énoncés sont marqués par « il faut », démontrant la recherche de règles d'action efficaces dans une perspective à la fois généralisante et conformante. Il est à noter que l'obligation ici formulée est accompagnée d'arguments liés au risque encouru visant à légitimer la proposition:

Marwa : Il faut bien se disperser parce que sinon on n'y arrive jamais.

Leçon 5/ Equipe B

Rabeb : Je pense que la technique la plus efficace est de surprendre la défenseuse quand elle échange de passe. Il faut tromper les adversaires et renverser le jeu. Et comme vous avez remarqué, le déplacement des filles est un peu long.

Jihen: Mais aussi le fait de bouger beaucoup perturbe les défenseuses et nous facilite en même temps le passage de la balle et le tir. Vous ne trouvez pas que c'est le cas de notre dernier but.

Khawla : On y est peut-être arrivé mais par contre il faut faire attention lors de l'échange de balle. Les défenseuses ne sont pas stables et elles raisonnent aussi et n'oubliez pas que outre les défenseuses il y a une gardienne. Elles suivent nos déplacements et essaient de déterminer qui, quand et comment sera le tir. Ce qu'on doit faire alors c'est de les tromper les deux (défenseuses et gardienne).

Jihen: De toute façon, il faut penser quand on veut marquer. On localise le partenaire, l'adversaire et le but. Puisque les trois facteurs dépendent l'un de l'autre.

Leçon 10 / Equipe B

La centration porte principalement sur le démarquage, le placement et la vitesse d'exécution, ce qui marque un glissement dans l'objet d'attention. La dynamique interactive est également caractérisée par des apports conjoints et successifs participant à l'élaboration d'une réponse de niveau supérieur. Les énoncés sont plutôt sur le mode déclaratif. Ils retracent l'action qui vient de se dérouler avec succès. D'autres énoncés permettent la construction de règles d'action de niveau plus élaboré avec la prise en compte d'une alternative décisionnelle en fonction des joueuses. Cependant les actes de langage utilisés demeurent déclaratifs et descriptifs.

Nawel: En fait, dès que la personne lance le ballon à l'autre personne, on doit bouger, enfin la personne qui n'a pas le ballon doit bouger. Après on la repasse et après on dribble si c'est nécessaire.

Khawla : Dès qu'on a la balle, on fait que des passes et quand on arrive au but on exécute des tirs.

Rabeb : Nous nous faisons de bonnes passes mais le ballon part hors des buts et hors du jeu. Et pour réussir il faudrait faire des tirs précis et non pas en l'air.

Leçon 5 / Equipe B

Nawel: On joue contre les meilleures, vous devez garder l'esprit de groupe, pas de décision individuelle. Même si on est mieux qu'elles, on peut perdre et on ne veut pas que ça passe ok. Donc pour réussir, et si vous voulez bien sûr, il faut obéir aux règles de jeu et suivre notre stratégie.

Khawla : Je veux ajouter quelque chose, on doit se mettre d'accord pour une action efficace. On ne doit pas attendre que les défenseuses avancent beaucoup, par contre il faut bouger vite et faire des passes rapides et précises. Même si on perd un peu de temps c'est pas grave l'essentiel c'est qu'enfin on marque notre but.

Rabeb : Je pense que la technique la plus efficace est de surprendre la défenseuse quand elle échange de passe. Il faut tromper les adversaires et renverser le jeu. Et comme vous avez remarqué, le déplacement des filles est un peu long.

Leçon 10 / Equipe B

1. 1. 2. Co-construction avec désaccord.

L'analyse d'autres énoncés fait apparaître des dynamiques interactives de co-construction avec désaccords plus ou moins argumentés.

Rabeb : Je propose pour le marché une circulation maximale et rapide de la balle et de bouger sur tout le terrain.

Khawla : Même avec des dribbles on a marqué un but.

Rabeb : Ce n'est pas souvent efficace, t'as vu comment A4 a pu te prendre la balle sans le moindre effort.

Leçon 5 / Equipe B

Nawel : Après ces matchs, vous remarquez que notre technique marchait ?

Rabeb : Mais, il ne s'agit pas seulement d'application de technique, mais aussi et en grande partie de notre tactique de jeu. Le groupe adverse possède aussi des qualités techniques qu'on ne peut ni ignorer ni négliger.

Leçon 10 / Equipe B

Apparaissent des combinaisons de structures d'échanges réalisant une intentionnalité d'ordre logique en relation avec les règles d'action mises en oeuvre sur le terrain. Le contenu propositionnel met en relief des connaissances d'ordre technique et tactique. Il semblerait que plus les filles sont capables de mettre en place des compétences tactiques élaborées, plus elles sont capables d'argumenter leur point de vue et de débattre avec leurs partenaires pour formuler des règles d'action. L'analyse des interactions verbales des filles en situation de co-construction de règles d'action au handball présente un double intérêt. Les résultats de cette étude montrent l'importance de la coopération pour une situation d'apprentissage au handball et l'effet rentable d'une légère variété des compétences.

L'analyse conversationnelle tente d'identifier les processus cognitifs employés afin de co-construire des règles d'action réinvesties dans la construction de compétences tactiques. Pour qu'il y ait progrès dans l'interaction entre les joueuses (amenées à coopérer dans la construction de compétences tactiques en sports collectifs), il apparaît que la dynamique interactive doit être riche et variée afin de solliciter des remises en question.

1. 1. 3. Co-élaborations acquiescentes.

Un dernier aspect de l'analyse concerne le fait que, durant la première séance, les joueuses n'ont rien dit à propos des matchs. Même en posant des questions, les filles n'ont pas osé parler. Après trois séances d'apprentissage, on a pu remarquer que les filles commençaient à s'exprimer, à décrire

ce qui se passe, même avant les périodes réservées au débat (elles échangeaient entre elles au cours du match). Les énoncés visent un accord collectif.

Khawla : Notre but majeur est de gagner. On est d'accord sur ce principe.

Leçon 10/ Equipe B

Travailler en groupe et garder cette cohésion le plus longtemps possible semble être leur premier objectif pour gagner.

Nawel : Après un certain temps joué, on a remarqué que notre planification n'a pas bien marché, enfin, rien n'a changé et le problème de la conservation de la balle et de buts existe toujours.

Jihen : Ensemble on forme un groupe et on est en train de participer à un jeu collectif. Et comme son nom l'indique, ça se joue en collaboration entre tous les membres de notre équipe.

Leçon 10/ Equipe B

Nous allons maintenant nous intéresser au verbatim de la deuxième expérimentation.

2. Les verbatim : deuxième expérimentation

Nous présentons l'analyse des verbatim recueillis lors de la deuxième expérimentation avec le même protocole que dans le paragraphe précédent. Contrairement à la première étude, les élèves échangent dans un débat d'idées dès la première séance.

2. 1. Analyse et discussion

L'étude des verbatim de la deuxième expérimentation va nous permettre d'extraire différentes catégories sur lesquelles nous allons baser notre analyse. La verbalisation est basée sur un accord entre joueuses, sur une construction collective des règles d'action et sur des désaccords constructifs. Les échanges mettent en valeur, également, la notion de temps.

2. 1. 1. Introduction

L'analyse qualitative montre que les interactions verbales permettent l'émergence de facteurs liés au progrès et au développement des compétences tactiques. L'influence des dynamiques interactives et des mécanismes socio-cognitifs dans la résolution des problèmes dans le groupe sont bien mis en évidence. En effet, nous avons pu observer que les conduites de non co-élaboration se traduisent par des réponses inefficaces dans la perspective de compétences tactiques nouvelles. Par contre, la résolution par la négociation du conflit socio-cognitif avec confrontation de désaccords argumentés ou non paraît très intéressante. Cependant, les effets bénéfiques des interactions verbales ont été

observés sans qu'aucun conflit entre les joueuses n'ait été noté. Ceci souligne le fait qu'une interaction non conflictuelle peut produire une perturbation ou une déstabilisation chez les partenaires. A ce point, la dynamique interactive débouche sur une coopération active entre les joueuses. Les interactions verbales se caractérisent par un nombre important de tours de parole et une grande richesse dans la dynamique interactive utilisée. Il y a, à la fois, des conduites de non co-élaboration, des conduites de co-élaboration, des conduites de construction et quelques désaccords non argumentés. Il semble que la richesse des modalités interactives soit sources de progrès.

2. 1. 2. Verbalisation et construction des règles d'actions

Les règles d'action s'élaborent, se construisent puis se stabilisent grâce à une prise de conscience des problèmes posés lors de la verbalisation entre pairs à propos des actions de jeu en cours. « *Chacune d'entre nous doit s'occuper d'une attaquante, nous devons répartir les tâches* ». Il s'agit donc d'un va-et-vient entre les situations sur le terrain et la verbalisation. En effet, en considérant l'apprentissage comme une construction en boucle, la prise de conscience met en relation l'action et le retour sur l'action. Les joueuses sont alors invitées à débattre pour élaborer conjointement une réponse efficace en vue de résoudre le problème posé par la situation. Les interactions verbales sur le projet d'action, sur le résultat du match, sur la pertinence des choix et sur l'efficacité des actions après confrontation sur terrain avec l'autre équipe entraînent des apprentissages plus conscients et plus sophistiqués.

Rabeb : « Il faut se démarquer, bouger pour qu'on puisse se passer la balle et normalement ça doit marcher dans tous les cas ».

Jihen : « La récupération de la balle ne se fait pas en groupe. Chacun a sa place et son rôle. Sauf en cas de supériorité, on peut intervenir sinon on ne peut pas déterminer à qui sera la passe suivante ».

Marwa : « Lorsque nous défendons, nous allons surtout sur l'adversaire et nous essayons d'intercepter la balle entre les passes, sinon alors c'est aux gardiennes de faire mieux ».

Leçon 5/ Groupe B

2. 1. 3. Verbalisation et désaccord

Le désaccord entre les joueuses ne signifie pas se passer des autres mais ne pas dépendre de l'intervention de l'autre. Il s'agit d'un accès à un nouveau champ de pensée, par la conscience qu'on a de ce qu'on vit, de ce que l'on apprend. Il ne s'agit pas d'individualisme car ce désaccord peut être enrichi par l'échange avec autrui.

Nawel : - Moi, je pense que ce qu'il faut faire, c'est réussir à éviter les défenseurs, par exemple on dribble et on lance le ballon juste à côté. Qu'est-ce que vous en pensez ?

Jihen : - Je penserais plutôt, en fait, qu'il faut attendre que le défenseur soit devant nous pour lancer la balle.

Leçon 5/ Groupe B

Jihen : - Mais parfois le truc de la défense n'a pas marché et nous n'avons pas pu rattraper la balle. En fait, il faut se mettre devant ceux qui avaient la balle pour l'attraper.

Khawla : - De toute façon, il faut penser quand nous voulons marquer, il faut regarder le partenaire, l'adversaire et le but pour mieux préciser le moment de tir.

Leçon 10/ Groupe B

Il s'agit d'avoir une identité au sein d'un groupe, une place et un rôle. Au fur et à mesure de l'apprentissage, les joueuses délaissent certaines consignes parce qu'elles n'ont plus d'utilité mais en ajoutent d'autres si elles le jugent nécessaire. Elles deviennent, ainsi, capables d'ouvrir des négociations explicites entre elles pour prendre de nouvelles initiatives.

2. 1. 4. Verbalisation et prise de décision.

A partir de l'analyse des locutions, nous avons pu observer que les joueuses, après un certain temps de jeu avec verbalisation, sont devenues capables de prendre des décisions et paraissent se sentir responsables des résultats atteints par leur groupe de travail.

Rabeb : « Ce qui prouve que la concentration est indispensable dans toutes les tâches ».

Leçon 10/ Groupe B

Elles ont du plaisir à chercher, elles sont curieuses, elles savent prendre des initiatives pour arriver à leur but commun. Elles demandent de l'aide ou des explications et utilisent tous les moyens d'information qui sont à leur disposition. Les discussions dans le groupe ont amélioré, pour certaines joueuses, la compréhension du jeu.

Khawla : - Aussi, il faut avoir un effet de surprise. Il faut tromper l'adversaire, nous devons perturber les défenseurs par le changement des passes et nous devons aussi changer de poste et notre déplacement doit être plus rapide pour ne pas leur donner une occasion pour s'organiser.

Leçon 10/ Groupe B

De ce fait, les joueuses ont pu apprendre librement, l'enseignant n'imposant rien à personne ; ni informations, ni connaissances, ni conseils. Néanmoins, il peut proposer, lors d'un débat, des situations d'apprentissage qui leur donneront le maximum de chances de progresser. Prendre une décision, c'est affronter quelque chose de nouveau et d'inconnu mais c'est aussi parfois devoir reconnaître une erreur de jugement ou encore devoir accepter de renoncer à quelque chose qu'on faisait ou dont on bénéficiait jusqu'à présent. On retrouve souvent des inquiétudes au coeur des décisions à prendre : la peur de perdre le contrôle, la peur de perdre l'estime des autres.

2. 1. 5. Verbalisation et la notion du temps.

Le temps fait partie des notions considérées comme catégorie fondamentale de la connaissance, avec la balle, l'espace et les conditions du jeu... Les joueuses apprennent à se situer, à s'orienter dans le temps et à le connaître. Cette notion se structure et se construit à travers le temps imposé par l'enseignant lors de l'apprentissage et le temps de débat d'idées que les filles s'approprient afin de maîtriser le raisonnement et de développer ainsi leur créativité.

Rabeb : - Mais il faut faire attention, nous n'avons pas suffisamment du temps pour faire ce que nous voulons, nous devons réagir rapidement.

Marwa : - T'as raison le temps c'est notre deuxième adversaire à qui nous devons faire attention.

Leçon 10/ Groupe B

En s'appuyant sur les principes du débat d'idées, les joueuses sont amenées à fonder et structurer leur pensée. Chaque fille devient alors l'élément moteur de son propre apprentissage. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut initialement une tâche source, mais il est crucial qu'il y ait également un projet, à savoir une tâche qui fait appel aux connaissances construites ou aux compétences motrices développées au moment du jeu.

Khawla : - Aussi, il faut avoir un effet de surprise. Il faut tromper l'adversaire, nous devons perturber les défenseurs par le changement des passes et nous devons aussi changer de poste et notre déplacement doit être plus rapide pour ne pas leur donner une occasion pour s'organiser.

Leçon 10/ Groupe B

2. 2. Conclusion partielle à propos des débats dans cette deuxième étude.

Lors de cette deuxième expérimentation, nous avons pu remarquer que les filles se réunissent pour échanger, pour partager leurs idées, pour élaborer des hypothèses, pour discuter et s'entendre sur la planification du jeu. Au cours du débat d'idées, elles tentent de réunir les points de vue de chacune et de dégager une représentation commune à la situation. Les joueuses ne sont pas toujours d'accord, elles peuvent s'opposer ou même s'affronter, montrant ainsi que la verbalisation productive permet l'expression d'idées et de points de vue divergents voire opposés. Lorsqu'elles discutent, leur intérêt est d'apprendre de l'autre, c'est-à-dire comprendre ce que les autres expriment mais aussi se comprendre soi-même avec les autres. De ce point de vue, le débat soutient la négociation qui vise à rapprocher les pensées et à réduire l'écart entre l'état des connaissances de chacune. A l'aide de la verbalisation, les filles arrivent à expliquer leurs connaissances, à

s'approprier celles des autres, à faire émerger de nouveaux points de vue et, enfin, à développer une orientation commune. Elles perçoivent l'apprentissage avec verbalisation comme une occasion de croître et de se transformer non seulement en intégrant des connaissances nouvelles, mais aussi en développant leurs capacités de collaboration. C'est un moyen pour développer chez elles plus de responsabilité et d'autonomie.

2. 2. 1. La verbalisation et la formation du groupe.

Suite à cette étude, nous avons conclu que la collaboration dans le débat est essentiellement faite d'interactions et de dialogues, ce qui donne leur importance aux interactions langagières. C'est dans les échanges verbaux et de balle que l'équipe se forge ; ce moment lui permet d'exister et de vivre en s'adaptant au jeu. Il s'agit d'un espace commun véritable, centre polyvalent de ressources accessibles à tous. En outre, dans cet espace, l'apprenant vient y déposer ses productions pour les partager avec le groupe. Ces ressources pourront être consultées par tous, commentées à l'aide des données disponibles et discutées à partir des séquences de jeu vécues. Ce type de « rites d'interaction » (Goffman, 1974) constitue « l'espace de rencontre » entre les élèves ainsi qu'entre l'enseignant et ses élèves (Baeza, 2001). Au cours ces échanges, les filles tentent de rapprocher leurs points de vue afin de dégager un schéma rassembleur. Elles s'entendent sur le but et les démarches et les procédures à mettre en oeuvre. En effet, l'élaboration des connaissances prend appui sur le travail d'exploration. Cette phase est marquée par la négociation, la critique, l'évaluation et la validation des idées pour enrichir le modèle d'apprentissage de l'apprenant, modèle avec verbalisation. Elles comparent et négocient les points de vue. Elles donnent et reçoivent des rétroactions et elles valident leurs nouvelles connaissances. Ce qui importe surtout pour les membres, c'est d'être ensemble, de mettre en commun leurs idées, de faire part de leurs réalisations et de trouver auprès du groupe soutien et appui. La discussion lors du débat d'idées sert à la médiation, elle soutient la négociation qui vise à rapprocher les pensées et à réduire l'écart dans le partage des connaissances de chacune des joueuses. Le défi de la verbalisation consiste à négocier l'arrimage des points de vue de chacune et à faire émerger un schéma collectif qui oriente le travail. Les réponses, qu'elles bâtissent progressivement par la mise en relation des idées, mènent

à la formation de nouveaux concepts et donnent naissance à une autre perception du problème et de ses limites. La figure 66 rassemble les principales étapes de ce type de débat d'idées.

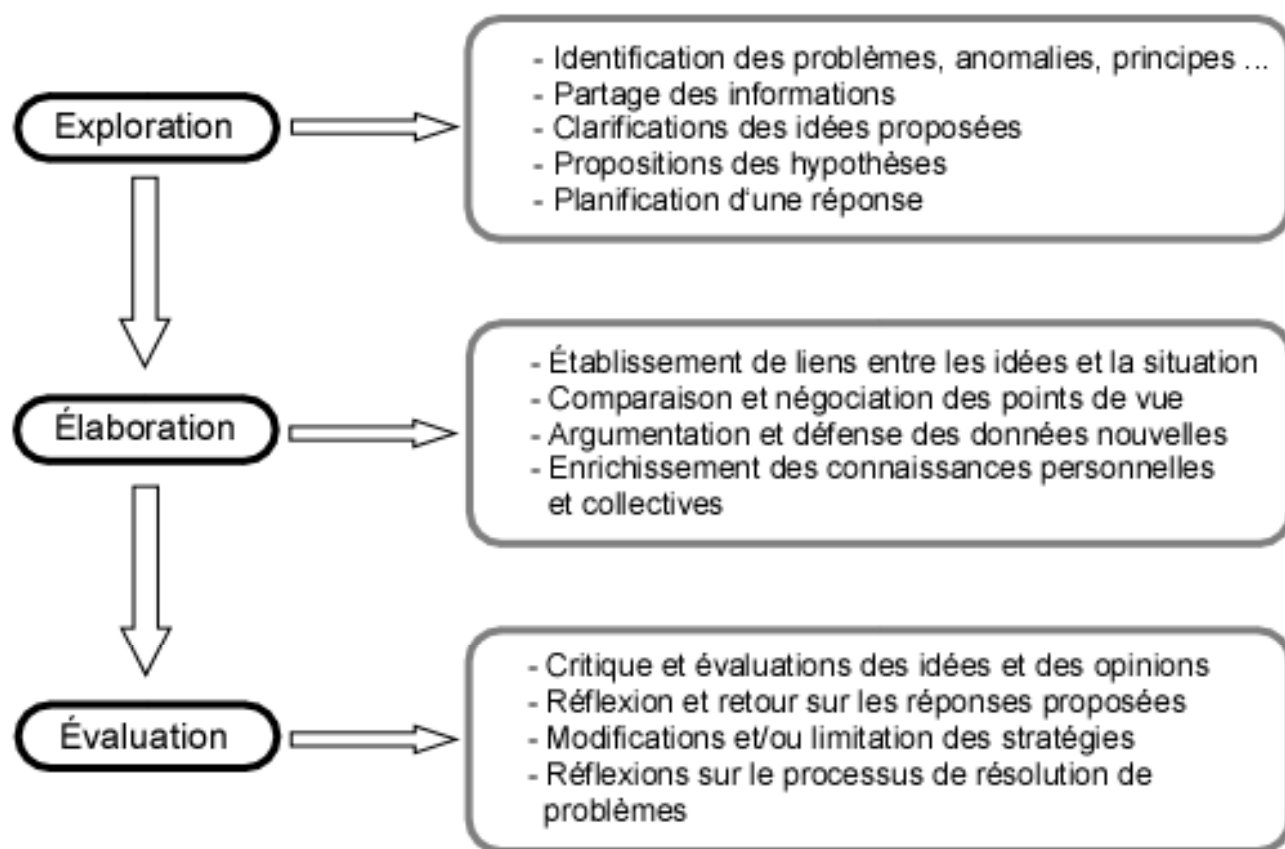


Figure 66. Catégorisation des opérations cognitives formulées par les élèves.

3. Les verbatim et l'approche technologique.

Les verbatim étudiés proviennent d'enregistrements effectués pendant trois années dans des cycles de handball utilisant la modalité jeu réduit, consignes et débat d'idée. Ici, il était demandé aux élèves de s'organiser collectivement et individuellement pour observer, analyser ainsi qu'élaborer des actions en projet en vue de battre une équipe adverse puis d'évaluer et de réguler ce projet. Des débats d'idées ont constitué le fil conducteur pour analyser l'évolution du jeu. Néanmoins, la complexité des qualités, des ressources et des contraintes pour une joueuse plongée dans un milieu sport collectif nous a amené à être prudents quand il s'agit d'analyser les états d'équilibre et de déséquilibre du jeu. Pour les joueuses, il semble que l'on soit confronté à des registres de fonctionnement dans des conditions données plutôt qu'à des états stables bien identifiables. Cette notion de « registre de fonctionnement » repose sur l'idée selon laquelle dans une situation complexe, il existe plusieurs réponses ou attitudes distinctes chez la joueuse, qui peuvent constituer

une réponse adaptative satisfaisante à un seuil défini, en face d'une même configuration du jeu. Il existe également plusieurs situations distinctes dans laquelle une même solution ou attitude peut constituer une réponse adaptative satisfaisante à un même seuil d'adaptation (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999). D'où l'intérêt de l'étude des interlocutions des élèves lors des débats d'idées pour suivre l'évolution de la pensée tactique et des registres de fonctionnement.

Nous disposons de trois verbatim différents et pour cette première analyse basée sur les travaux de l'approche technologique et didactique des sports collectifs (Bouthier & Durey, 1994, Gréhaigne, 1989) nous proposons que les "connaissances en action" reposent sur l'identification de règles et de principes des actions efficaces, des règles d'organisation du jeu, des règles de gestion du groupe-équipe, des compétences motrices, de l'observation. Enfin, une catégorie « constats généraux, interjections » a été créée afin de pouvoir classer les éléments de dialogue qui n'entraient pas dans les catégories relevant de l'approche technologique (Fig. 67).

<p>Règles et principes d'action (RA/PA) Jouer en mouvement ou ne pas perdre la balle</p> <p>Règle de l'organisation du jeu (ROJ) Stratégie, tactique adoptée</p> <p>Règle de gestion du groupe (RGG) Réseau de compétence, exhortations</p> <p>Compétences motrices et principes moteurs (CM & PM) Capturer, transporter, propulser le ballon</p> <p>Observer percevoir des caractéristiques du jeu Activité perceptive</p>
<p>Constats généraux, interjection Éléments de dialogue</p>

Figure 67. Catégories d'analyse retenues pour l'approche technologique et une catégorie générale.

Il est bien évident que certaines interlocutions pourraient se classer dans deux catégories qui de fait ne sont pas mutuellement exclusives. Selon le sens général et le contexte du dialogue, nous les avons ventilées dans la catégorie qui nous semblait la plus explicative.

3. 1. Analyse et interprétation.

Une première observation des verbatim nous a permis de les classer en six catégories. L'introduction du langage, en tant qu'outil ou instrument de la pensée (Vygotski, 1933), favorise une prise de conscience et une émergence des règles de l'action efficace. Ce qui fait une première voie pour notre recherche.

3. 1. 1. Règles et principe d'action (RA/PA).

Les règles de l'action efficace ou règle d'action (Gréhaigne, 1989 ; Vergnaud, Halbwachs & Rouchier, 1978) définissent les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace. Véritable connaissance sur le jeu, leur utilisation isolée ou articulée avec d'autres règles constitue une réponse à un problème donné. Elles représentent une vérité ponctuelle et certaines règles, vraies temporairement, peuvent s'avérer des obstacles au progrès à d'autres moments. Quant à eux, les principes des actions efficaces seront définis comme une construction théorique et un instrument opératoire qui orientent un certain nombre d'actions dont ils représentent la source et qui permettent d'agir sur le réel (Gréhaigne, 1989). Ils constituent une sorte de cadre de référence macroscopique permettant à l'enseignant d'isoler et de classer les faits qu'il relève, et à l'élève de construire des catégories d'un niveau de généralité plus important.

Les règles d'action représentent 17% des verbatim, produits lors de ce cycle d'apprentissage. Lors des interactions verbales, les joueuses sont conscientes qu'il n'y a pas de recettes miracles pour surmonter les difficultés.

Kods : - On va jouer la prochaine fois sur les côtés et essayer de renverser le jeu de part et d'autre.

Oumayma : - Sans oublier de circuler la balle entre nous et de suivre les conseils et les consignes qu'on a appris.

Ilhem : - Je suis d'accord mais il faut en plus augmenter la surface de jeu et jouer sur tout le terrain : au milieu et sur les côtés.

Wafa :- Si on joue de cette façon on peut gagner surtout si on reste toujours proche l'une de l'autre, on peut créer des espaces libres et varier notre tactique de jeu.

Leçon 1/ Groupe B

Nada : - C'est normal, il faut mieux garder la balle le plus longtemps possible que faire des passes bêtement.

Oumayma : - L'essentiel c'est de savoir quand attaquer et quand défendre, quand passer et quand dribbler.

Leçon 5/ Groupe B

La dynamique du groupe se constitue lorsque toutes les filles mobilisent des connaissances adéquates à une situation spécifique et toujours contextualisée. Dans d'autres situations, ce seront d'autres règles d'action qu'elles devront utiliser.

Kods : - Je pense que le plus efficace c'est de surprendre les défenseurs quand elles échangent des passes. Il faut tromper les adversaires et renverser le jeu. Et comme vous avez remarqué que le déplacement des filles est un peu long.

Leçon 5/ Groupe B

Il faut aussi signaler les objets de développement : les connaissances, bien sûr, mais aussi les capacités d'action, ce qui implique que le développement moteur et cognitif chez l'apprenant puisse être acquis lors d'une situation de jeu.

Amal : - Il faut s'intéresser à la fois à la défense et à l'attaque.

Sahar : D'accord on défendra à tour de rôle, l'essentiel est de ne laisser aucun défenseur s'approcher de la cage et tirer.

Amal : Il faut tout d'abord assurer la défense, pour pouvoir récupérer la balle et attaquer.

Leçon 1/ groupe A

Il s'agit donc bien de penser et « d'agir » ensemble avec le principe d'actions *jouer en mouvement pour amener la balle dans la zone de marque et marquer.*

3. 1. 2. Les règles de l'organisation du jeu (ROJ).

Elles recouvrent un certain nombre de données qui ont trait à la logique de l'activité, à la dimension de l'aire de jeu, à la répartition des joueuses sur le terrain, à une distribution des rôles et quelques préceptes simples d'organisation qui peuvent permettre l'élaboration de stratégie : *en handball, du fait de la verticalité de la cible, il faut occuper constamment l'axe central du terrain.*

Les règles d'organisation de jeu représentent 36% de la totalité des verbatim et c'est la catégorie la plus importante. Lors de leurs interactions, les filles essayent de mettre en évidence la tactique adoptée :

Nada : - Non, par contre, il s'agit d'un jeu organisé, qui a ses règles et sa logique, si on ne les respecte pas on n'arrive pas à progresser et à garder cette victoire.

Kods : On a joué ensemble en attaque et en défense et on a surveillé les filles de l'équipe adverse, donc nous sommes sur le bon chemin

Leçon 1/ GroupeB

Ici, il s'agit de donner des explications concernant leurs réactions sur le terrain à un moment donné d'une manière individuelle :

Amal: « Mais toi aussi tu as fait des mauvaises passes et tu as raté plusieurs balles. Ce n'est pas grave mais l'essentiel c'est comment la récupérer ».

et / ou collective

Sahar : -Nous avons perdu parce qu'on perd facilement la balle et nous ne sommes pas bien organisées. C'est à cause des fautes de positionnement qu'on a encaissé des buts.

Amal : - On se déplace toutes ensemble, on joue soit en attaque soit en défense, et ce n'est pas juste et en plus dans un même endroit.

Ce point de vue élargi permet de montrer comment une verbalisation enregistre les traces d'une action de coopération entre joueuses en vue de construire des modèles explicatifs du jeu ou une stratégie efficace pour surmonter un certain problème rencontré. A ce niveau de communication, la production de ce qu'on a déjà fait est accompagnée d'autres significations directes ou indirectes visant le plan cognitif (planification) et /ou moteur (exécution). En plus, on a pu remarquer que les échanges entre les filles induisent un usage du langage plus spontané et orienté vers des fins exploratoires. Ce fait souligne bien que l'apprentissage s'effectue, pour une part essentielle, entre pairs. De plus, le langage employé lors des interactions entre élèves devient particulièrement intéressant à étudier dans les activités centrées spécifiquement sur les modalités de résolution des problèmes posés qui, en fin du compte, renvoient à des aspects décisionnels.

L'étude de ces interactions verbales entre filles pose pour la description des difficultés nouvelles, car le plus souvent les structures langagières produites en interaction conversationnelle ne coïncident pas avec le problème en situation de jeu. Ainsi, les développements d'idées complexes, les enchaînements d'une joueuse-locutrice à l'autre et les échanges à plusieurs pairs donnent naissance à des nouvelles pistes de réflexion qui ne relèvent plus uniquement du jeu langagier mais aussi des expériences antérieures dans l'affrontement lui-même.

Sahar : - Pour toi, essaye surtout de ne pas lancer bêtement la balle surtout lorsque tu te trouves proche des défenseurs. Parfois, il vaut mieux calmer le jeu que de s'engager.

Amal : - On doit se concentrer plus la prochaine fois, demander davantage la balle et surtout ne pas la perdre.

Leçon 5/ groupe A

Rihem : - Notre chère gardienne, tu dois relancer la balle rapidement avant que les autres filles réorganisent leur défense.

Nada : Jouer aussi avant pour mener le danger dans leur zone.

Leçon 5/ groupe B

3. 1. 3. Les règles de gestion du groupe (RGG).

Comme dans tout groupe, dans chaque équipe s'instaure une distribution des tâches, des conflits, ou une répartition tacite des rôles et des fonctions générant ainsi un réseau de compétences distribuées. A l'interface de la logique du sujet, de la logique du groupe et de la logique interne du jeu considéré,

la place du joueur dans ce réseau de compétences constitue, souvent, un révélateur fiable des rapports réciproques entre ce joueur et l'équipe. Parfois, cela peut prendre même la forme d'un rapport de forces entre deux partenaires. En explorant collectivement un problème, les joueuses construisent des liens entre les idées de chacune et les problèmes posés par les séquences de jeu. Tout cela vise à l'élaboration de nouvelles réponses adaptées.

Cette troisième piste que l'on vient de dégager représente 18% des verbatim et elle met en valeur les relations socio-cognitives qui existent entre les filles lors de leur discussion. C'est dans les rapports qu'entretiennent les joueuses entre elles, dans le cadre de leur interaction et en fonction des difficultés qu'elles abordent, que se construit la parole signifiante. Ainsi, les significations sont calculées, projetées et reconstruites. Cette activité interlocutive renvoie à des divergences par rapport au contexte socio-culturellement défini. C'est dans ce contexte que se déroule l'apprentissage (le jeu) déterminant et que se reconstruisent les représentations, les motifs d'agir et les attentes de l'individu.

Sahar : - C'est vrai qu'elles sont agressives mais ça n'empêche pas si on s'organise un peu on peut marquer des buts.

Wafa : -Et si vous continuez encore à mener un jeu individuel, vous allez sûrement perdre.

Ilhem : - On va se concentrer mieux pour éviter ces fautes et on va faire tout pour à chaque fois attraper le ballon et tirer dans le but.

Leçon 5/ Groupe A

Il s'agit ici, comme le plus souvent, de pratiques récurrentes et collectivement validées. Selon Schütz (1962), la rationalité de l'interaction humaine s'explique par le fait que les acteurs orientent leurs actions selon des règles qui sont attestées par le groupe social auquel ils appartiennent. C'est ce que nous observons ici :

Wafa : - Elles font la différence parce qu'elles sont mieux organisées et qu'elles jouent ensemble : une vraie équipe.

Wafa : - On a commis beaucoup des fautes (marcher, reprise....), nous sommes franchement très déconcentrées.

Imen : - Il faut dire qu'on n'a pas confiance dans nos partenaires et parfois en soi-même.

Leçon 3 /Groupe A

Rihem : - On a gagné parce qu'on a été ensemble en attaque et en défense.

Kods : - Et parce qu'on a confiance l'une en l'autre et en soi aussi.

Ikram : - On a discuté l'autre fois et on était d'accord de jouer ensemble, ni de jeu ni de décision individuels.

Leçon 3/ Groupe B

3. 1. 4. Les compétences motrices et principes moteurs (PM).

Il s'agit des compétences motrices construites par un joueur qui lui permettent durant le jeu l'échange, le transport et la propulsion de la balle. Il ne s'agit pas de la technique réduite à ses

composantes les plus apparentes (les gestes), y compris travaillée à vide en dehors des conditions réelles de l'activité. Ces compétences motrices singulières obéissent, néanmoins, à des principes moteurs de fonctionnement.

Les verbatim qui relèvent des « compétences motrices et principes moteurs » représentent 8% de la totalité des interlocutions. Ils sont centrés sur les actions de jeu quand la partie technique a causé un souci d'exécution. Il s'agit maintenant de remédier à ce problème. Ici, les communications amènent nécessairement les joueuses à porter plus d'attention aux conditions d'exécution de l'action. En plus, nous avons constaté par ailleurs une faible variété dans le vocabulaire visant à qualifier l'action ainsi qu'une quasi absence de vocabulaire technique. En ce qui concerne la dynamique conversationnelle à propos des apprentissages techniques, plus on avance dans le cycle, plus ceux-ci tendent à diminuer. Ceci prouve que les filles s'inscrivent dans une perspective de construction collective d'enchaînement et progressent plus sur le plan tactique. De même, le fait de beaucoup jouer leur permet de compléter spontanément leurs ressources motrices.

La verbalisation aide les filles à construire progressivement la représentation du mouvement adéquat, notamment grâce à l'analyse de chaque tentative en regard de ses effets. L'acquisition de la capacité à détecter et à corriger les erreurs et les stratégies inadéquates est centrale pour le processus d'apprentissage. Au début, la trace perceptive se construit à partir des informations verbales. Par la suite, au cours du stade moteur (l'action, l'exécution), le sujet s'autorégulera sur la base des données sensorielles produites par le contexte.

Wafa : « Concernant les tirs il faut tirer un peu en bas et en se rapprochant de la cage pour mieux viser.

Leçon 2 /Groupe A

Imen : - Et tu appelles ça un tir, tu tires doucement comme si tu caressais la balle.

Wafa : - Tu dois avoir un peu de force au moins au niveau de tes bras.

Leçon 3 /Groupe A

3. 1. 5. Observer-percevoir des caractéristiques du jeu.

Cette activité perceptive et décisionnelle du joueur se traduit par une observation pertinente du jeu et des décisions adaptées aux rapports des forces en présence en relation avec la règle stratégique *faire une passe longue à une joueuse démarquée dans la profondeur du terrain*.

Ces deux dernières catégories (12%) entretiennent des rapports très étroits entre elles. En effet, l'activité perceptive et décisionnelle est à la fois autonome et limitée par l'existence de compétences motrices qui permettent l'exécution de la décision prise.

Pour répondre positivement à un appel de balle d'une partenaire, il faut que la joueuse qui demande le ballon soit dans le champ visuel du passeur mais aussi que ce récepteur soit à distance de passe du passeur.

Il peut également exister un problème de compréhension mutuelle lorsque l'intention communicative des joueuses est en décalage avec la réalisation. Cette observation représente notre cinquième catégorie qui s'intéresse aux « observations des caractéristiques du jeu ». Même si l'intention communicative est en accord avec la réalisation, le sens peut ne pas être transparent pour le récepteur : « *Mais quoi, exprime-toi* ». Une distorsion entre la production langagière du locuteur et la réception de son interlocuteur peut donner naissance à une question. : « *Comme quoi ?* ». Les questions ont généralement un caractère imprévisible car elles peuvent se manifester à tout moment de l'interaction. Cet échange a pour but la résolution de désaccords momentanés, souvent relatifs à une incompréhension entre les joueuses : « *Toutes seules ?* ». Ces observations réalisées par les joueuses représentent un outil important pour l'acquisition des connaissances. Les questions donnent donc lieu, par l'intermédiaire d'une rétroaction corrective, à une résolution des énoncés qui semblent problématiques. L'interaction est dans ce cas bénéfique dans la mesure où la joueuse exposée à la rétroaction corrective peut prendre conscience des écarts entre sa logique et les logiques des autres. Par ailleurs, la dimension collaborative dépend elle-même dans une certaine mesure de la dimension motivationnelle : on peut en effet supposer qu'une tâche dont la résolution exige une véritable collaboration de la part des membres du groupe les engagera de façon plus intense dans l'interaction et pourra donner lieu à plus de questions et plus d'explications.

Cependant lors de la verbalisation, la perception participe largement et efficacement à une autre fonction qui soutient la précédente ; c'est la fonction coordinatrice. Il ne s'agit en effet pas seulement d'émettre des observations, encore faut-il s'assurer qu'elles sont reçues et intégrées. Il est donc nécessaire d'évaluer la façon dont l'interlocuteur les comprend et les interprète et de partager avec lui le sens de la parole échangée.

3. 1. 6. Constats généraux, interjection, questions.

Voici enfin la dernière catégorie dans laquelle nous avons regroupé des divers éléments de dialogue qui ne relèvent pas des catégories précédentes.

Lors de l'analyse des productions langagières, nous avons également remarqué l'existence des « constats généraux, interjections » formulée par les joueuses. Ce phénomène représente 9% de la totalité des verbatim. Quand un constat relatif à l'état de l'action existe, il se manifeste d'une manière ou d'une autre dans les interactions. Un constat dans la classe ne doit pas être une chose choquante pour les joueuses, mais au contraire quelque chose qui peut renseigner sur la dynamique du groupe concerné.

Rihem : - Mais au début on a raté des buts peut être parce qu'on s'est précipitées pour augmenter le score.

Leçon 10 / Groupe B

Les constats relevés peuvent parfois mener à des conflits ; qui dit conflit dit éventuellement négociation. Cet enjeu devient intéressant dans le contexte communicationnel et actionnel car il dynamise les débats. Il peut se manifester par une activité explicative qui devient en soi un argument.

Oumayma : - Il ne faut pas ignorer qu'il existe encore quelques fautes techniques.

Leçon 10 / Groupe B

En effet, formuler un constat ne peut pas s'effectuer sans faire comprendre à l'autre les raisons de sa posture dans l'interaction. Ceci permet en fin de compte de débloquer la situation conversationnelle. A partir des constats formulés, il s'agit de développer des compétences de repérage et d'identification, notamment des implicites socio-cognitifs dans/pour l'action, afin de mieux saisir la variété des comportements et des compétences en jeu. Les joueuses sélectionnent

alors des supports qui permettent de croiser les regards sur un problème commun rencontré lors du jeu.

Rihem : - On a gagné c'est vrai, mais il ne faut pas croire qu'elles vont rester les mains croisées c'est pour cela qu'on doit améliorer encore notre stratégie.

Kods : - Oui, on a gagné, bien qu'on n'ait pas beaucoup d'occasions, mais a bien profité et on a marqué nos buts.

Leçon 5 / Groupe B

Au fil des interactions langagières, les filles mettent en oeuvre donc des opérations dans une suite d'actions individuelles et conjointes, afin de résoudre le problème posé par l'activité. Si l'on se réfère au cadre sociocognitif, ces opérations entraînent au niveau cognitif un travail de réactivation de savoirs permettant aux élèves de construire des procédures de compréhension dans l'action.

Ilhem : - Les filles de l'autre équipe nous surveillent une à une et on n'arrive ni à faire circuler librement la balle ni à l'échanger.

Leçon 1 / Groupe A

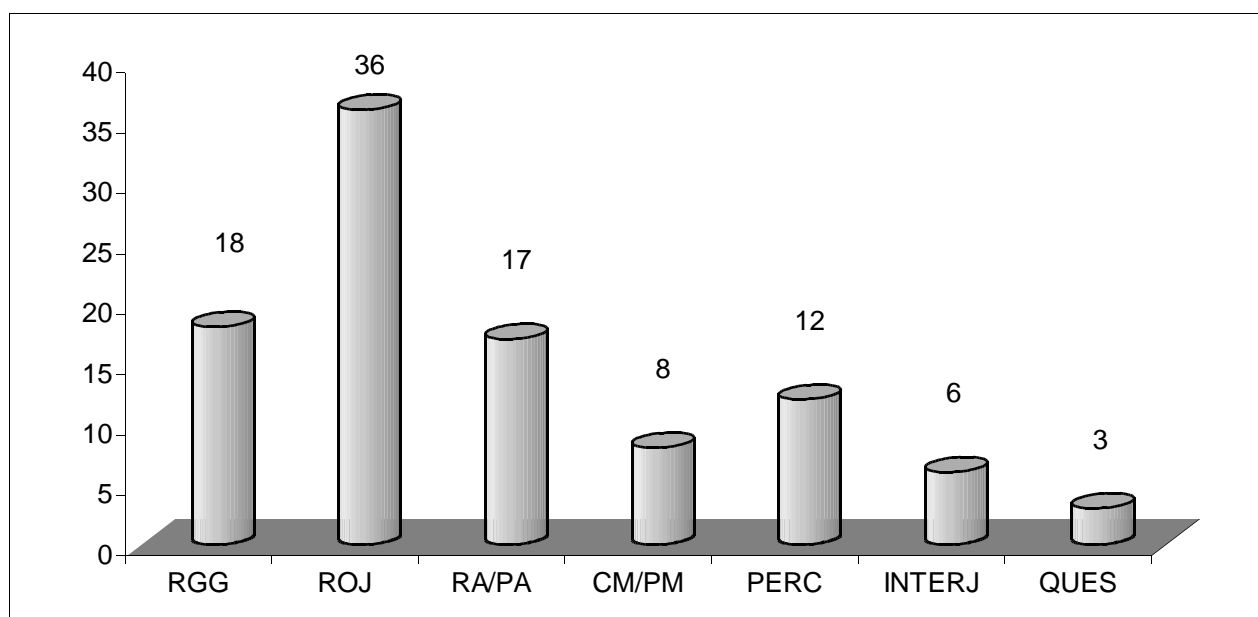


Figure 68. Répartition des catégories utilisées (en pourcentage)

La figure 68 représente la répartition des catégories selon leurs apparitions dans les verbatim des joueuses. Ces catégories se répartissent comme suit : 36% représente le pourcentage le plus élevé et renvoie aux règles de l'organisation du jeu (ROJ). Cette catégorie est constituée par tous les énoncés qui sont en relation avec l'organisation du jeu, la stratégie et la logique de l'activité. Viennent ensuite avec 18% les règles de gestion du groupe (RGG). Ces dernières mettent en relief les

relations sociocognitives et culturelles, notamment les conflits qui se nouent entre les joueuses lors de leurs discussions. Pour les règles et principes d'action (RA/PA), le score est de 17% : cette catégorie, comme déjà signalé, met l'accent sur les conditions à respecter et sur les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace. Les compétences motrices et principes moteurs (PM) qui sont construits et utilisés par les joueuses permettent, dans le jeu, l'échange, le transport et la propulsion de la balle ; ils représentent 8% des énoncés dans l'ensemble des verbatim enregistrés. Les propos liés à l'observation et la perception des caractéristiques du jeu s'élèvent à 12%. Cette catégorie traduit les observations pertinentes à propos du jeu afin de résoudre un problème rencontré. La dernière catégorie, liée aux questions et interjections des joueuses, représente 9% ; celle-ci renseigne de façon indirecte quant à l'atmosphère et à l'écoute régnant dans le groupe.

3. 2. Conclusion provisoire.

A partir de l'étude des interactions des joueuses, il est possible de valider l'idée selon laquelle l'apprentissage en handball est bien une activité collective; il importe aussi, dans la perspective sociocognitive, de rendre compte de la manière dont les engagements individuels sont intégrés et coordonnés dans cette activité collective. Ce problème d'articulation entre le caractère collectif et le caractère individuel est considéré soit comme représentatif de l'état cognitif de l'élève dans la classe, soit comme un facteur susceptible de modifier les connaissances antérieures des élèves : « Pour réussir notre tactique, nous devons travailler en groupe » ; « Nous aimons bien jouer au handball et nous savons bien qu'il s'agit d'un sport collectif où chacun des groupes a un rôle qui doit se compléter ». Le principe de la verbalisation au niveau du réseau de compétences repose sur la poursuite d'un objectif commun pour toutes les joueuses et cet objectif ne sera réalisé que par l'entraide et la solidarité. Il ne s'agit pas seulement de battre l'adversaire mais également de faire équipe pour gagner ensemble. Cette coopération, en effet, crée une dynamique favorable pour la construction de savoirs et des compétences pour l'action.

Dans un premier temps avec l'étude des débats d'idées, nous avons supposé qu'un schéma général serait suivi tout au long du cycles par les joueuses pour discuter des situations et prendre des décisions. Nous pensions que ce schéma pouvait se présenter dans l'ordre suivant:

Observation des caractéristiques du jeu et constats généraux

Règle de l'organisation du jeu

Règles et principes d'action et compétences motrices

Règle de gestion du groupe

Cependant nous n'avons pas retrouvé dans nos analyses cette structure de questionnement : en fonction de la centration du moment, l'ordre des catégories dans les débats peut être très changeant. Les interventions verbales des joueuses suivent, donc, un ordre variable et non prévisible. Cette absence a priori d'ordre préétabli est intéressante car elle devrait pouvoir renseigner sur la progression des apprentissages, sur le degré de compréhension du jeu et de sa logique interne, et selon des dialogues visant la résolution des problèmes rencontrés. Les filles participent plus activement aux interlocutions dès qu'elles prennent mieux en compte les incidents de jeu et leurs causes.

Le groupe se révèle aussi très sensible aux actions en projet qui ne se sont pas traduites par un changement de performance dans le jeu

Sahar : - En plus de la concentration, nous sommes déstabilisées, on ne respecte pas nos postes, on se déplace encore toutes ensemble.

Leçon 5/ Groupe A.

Nous pouvons conclure que les productions verbales des filles sont liées aux circonstances et au déroulement du jeu en relation avec les performances individuelles de chacune. Il est à noter, néanmoins, que la structure de questionnement présentée ci-dessus reste la plus courante.

4. Discussion générale

Presque implicitement, dès qu'on évoque un dialogue entre personnes, on pense à une communication de type langagier. La communication verbale est une forme d'interaction qui, à l'aide de la langue, transmet des ordres, fournit des informations, permet de formuler des raisonnements, de coordonner vocalement des actions et de rythmer des efforts... En sport collectif, ce « langage » verbal ou non verbal est un ensemble de moyens mis au service de l'action et de l'activité du joueur. Si ce langage contribue à une certaine forme d'activité dans le jeu, l'activité en retour s'accompagne de nombreuses formes de langage : geste (signes, désignations, etc.), productions verbales, etc... La communication devient alors plurimodale et plurisémiotique. Ces formes s'adaptent aux situations d'usage, dans notre cas l'apprentissage du handball et le contexte spécifique de l'expérience de jeu. Ces codes s'enchevêtrent dans l'action en vue de gagner le match. L'interaction verbale s'insère donc dans le cadre de la réalisation d'une tâche interprétative complexe et croisée: communiquer conjointement pour agir à plusieurs (au moins deux), ce qui revient à échanger des informations et des interprétations relatives aux configurations du jeu elles-mêmes et à ce qu'il faut faire pour les modifier favorablement. A ce niveau, réaliser une tâche ensemble revient à coordonner les échanges verbaux afin de se coordonner pour agir.

Dans notre travail, nous avons déterminé les caractéristiques que peuvent revêtir les interactions verbales observées. Nous considérons, en effet, qu'elles entrent dans le savoir communicationnel de tout apprenant et qu'elles permettent à la joueuse d'ajuster ses comportements, ses actions et ses décisions. Selon nos résultats de notre étude, une interaction verbale peut donc se dérouler dans des lieux et dans des temporalités variés. Cette différence entre les lieux renvoie au type de contact et de relation entre partenaires (direct/ indirect, immédiat/différé). Elle détermine partiellement les conduites que l'on pourra observer. Ces particularités peuvent également déterminer les canaux (visuel, auditif, tactile) qui pourront être empruntés dans la communication et / ou définir des contraintes quant à leur utilisation.

Ce qui importe sans doute le plus, c'est que les stratégies discursives différentes que déploient les joueuses dépendront pour une large part de la perception qu'elles ont du temps à consacrer au débat

afin de répondre aux contraintes de la situation. Elles peuvent d'ailleurs diverger dans leur appréciation, qui ne portera pas seulement sur les obligations et sur les facteurs extérieurs qui peuvent justifier une interruption, mais sur ce qu'il est convenable de consacrer à la fois à la rencontre elle-même et à la préparation, au traitement, à la justification des propositions qui y seront développées. Cela suppose sans doute ici une initiation progressive préalable pour maximaliser le temps du débat.

Les sports collectifs présentent des conditions de jeu particulières, puisque celles-ci sont à la fois déterministes (règles du jeu) et aléatoires (les incertitudes du jeu). Ici, l'univers du jeu se joue avec des données relativement inconnues. Dans notre travail de recherche, la dynamique du jeu nous a conduite à identifier des configurations stables qui ont été reconnues et explicitées grâce aux verbalisations. Ces configurations du jeu relèvent d'un agencement de relations entre les joueuses. Celle-ci peut être exploitée comme une propriété explicative du jeu et peut être plus ou moins contrôlée en fonction des règles primaires du jeu. En d'autres termes, chacune des deux équipes cherche à imposer son jeu, son plan de jeu programmé, mais ignore plus ou moins le jeu des opposants. Souvent au cours de la rencontre, chacune des deux équipes est obligée de modifier son programme, c'est-à-dire d'adapter la stratégie prévue. De ce fait, le débat d'idées constitue un moyen de mise en ordre croissant afin de minimiser les effets du désordre.

Passé un [seuil critique](#) de complexité, le jeu peut changer d'état et passer d'une phase stable à une phase plus instable. Ici, le débat doit faire référence à un processus dans lequel l'organisation interne de l'équipe, en optimisant le déploiement des joueuses, permet de faire face à ce nouveau défi.

4. 1. Interaction langagière et action, située et distribuée

Comme nous l'avons déjà vu, Lave (1988) et Suchman (1987) ont introduit la notion d'action située, qui donne une grande importance à la situation (en d'autres termes au contexte) et qui montre que, du fait de sa dynamique, les joueuses doivent rester en état d'adaptation permanent. Dès lors, il est difficile pour celles-ci de prédire les actes de parole à produire dans le débat puisqu'ils résultent d'une double interprétation ; celle du locuteur et celle de l'allocutaire. Les effets n'en sont pas, de ce fait, clairement prévisibles. Les joueuses fondent alors leurs apports sur des

stratégies opportunistes, qui ne sont admissibles que localement (pour ce match à l'instant donné) et en tout cas non planifiables à long terme. Avec l'action située, on passe du traitement de l'information à la construction culturelle de significations. En d'autres termes, les joueuses s'attachent à la construction du sens des contenus avec leurs pairs.

Dans l'action située, l'action et la situation sont indissociables. L'action est toujours un accomplissement contextualisé et porte l'empreinte du contexte physique et social dans lequel elle s'inscrit. De plus, un échange conversationnel suit une logique fondée sur un principe général de coopération; les joueuses, en participant à un échange, reconnaissent chez leurs partenaires un ou plusieurs buts communs dans une direction acceptée par toutes. Cet échange trouvera sa puissance maximale dans des ajustements négociés sur des zones de faille, de déstabilisation, de savoirs non partagés ou questionnables. D'où la nécessité pour elles d'être en mesure de repérer leurs lieux d'intervention et les points communs d'entente.

La situation de match s'inscrit dans un temps, dans un espace spécifique joué par des acteurs divers et se déroule sous la forme d'un jeu. Ce match est ponctué d'événements partagés qui le réorientent et au travers desquels les significations se construisent à la fois collectivement et de manière singulière pour chaque acteur. Ce sont probablement les lieux principaux où se construisent pour l'élève le sens des interventions, le sens des stratégies partagées, le sens des connaissances en actes, le sens de la relation didactique. Ce sont elles qui provoquent les mouvements discursifs, créant ainsi la dynamique cognitive et langagière. Dans cette optique, l'interaction exigera l'intervention verbale de chacune des joueuses. En effet, pour chaque équipière, il existe des lieux et des situations de jeu et d'intervention où ses partenaires lui reconnaissent plus facilement des compétences. En fait, c'est chacun des paramètres que nous venons d'évoquer qui fait l'objet d'une évaluation, consciente ou non consciente, de la part de chacune des joueuses. Cette évaluation leur permet de se situer l'une par rapport à l'autre, d'envisager le ou les rôles qu'elles ont à jouer et les décisions qu'elles ont à prendre. Le langage est propre à chaque locuteur mais le sens se négocie ; c'est une évidence, mais disons plutôt que chaque fille s'approprie un langage. Le sens général d'un mot

s'affine en cours du dialogue, se négocie entre les membres du groupe. Il est opportun de profiter du dialogue non seulement pour obtenir des renseignements, échanger des points de vue, coordonner des actions, etc... mais aussi pour apprendre. L'idée est donc de fonder un modèle d'échange sur la notion d'apprentissage des connaissances et des compétences motrices.

L'analyse des conversations peut être définie comme une forme d'analyse conjointe du discours. Pour que les joueuses puissent parvenir à construire ensemble un échange verbal produisant des effets sur le jeu, il faut nécessairement qu'elles s'accordent sur l'ensemble des règles du jeu (primaires et secondaires). Or il arrive qu'un désaccord surgisse entre elles sur tel ou tel aspect du fonctionnement de situation en cours et qu'elles aient, alors, à ajuster leurs conceptions et comportements mutuels ; il s'agira alors de négocier le désaccord afin de tenter de le dépasser.

Mais cette affirmation n'est guère satisfaisante ; dire que la connaissance est individuelle ne signifie pas qu'elle soit développée par des individus isolés : « *L'apprentissage individuel dans les organisations est surtout un phénomène social, et non un phénomène solitaire* » (Simon, 1991). En d'autres termes, même si la connaissance est toujours la caractéristique d'une pensée strictement individuelle (voire subjective), elle s'avère aussi, souvent, le résultat d'une interaction sociale. Plus largement, il convient donc de mettre l'accent sur le rôle de la verbalisation dans les processus de création et de transmission des connaissances. Nous estimons à ce titre que certaines conversations constituent à la fois des canaux de transmission de la connaissance, dans le sens où elles créent un support pour la mémoriser et la faire partager par le biais du langage. Mais, en même temps, elles sont porteuses de contenu, car elles intègrent des règles d'action qui ont été produites par une expérience collective développée lors de l'action.

L'idée donc est que la verbalisation et les actions sont doublement situées, dans le présent et dans le passé, à la fois comme héritage (connaissances antérieures) et accomplissement (construction des nouvelles connaissances). Ceci nous amène ainsi à souligner la dimension réciproque des processus de verbalisation et surtout la manière dont les apprenants interviennent dans ce processus en co-construisant leurs rôles avec leurs partenaires. Cette affirmation est parfaitement cohérente avec

l'idée de Vygotski selon laquelle des apprenants sont des agents actifs contrôlant leur environnement, un contexte qui est structuré par leurs activités locales.

Dans le cadre de notre recherche, l'analyse des productions langagières permet de suivre d'autres pistes concernant la façon dont les joueuses sont constamment engagées dans des activités cognitives telles que la compréhension et l'intelligibilité de leurs activités. En ce sens, nous pouvons dire que l'analyse conversationnelle se penche sur les méthodes par lesquelles une connaissance partagée est constamment maintenue, garantie, transformée par les joueuses ainsi que sur les procédures par lesquelles les situations problèmes sont vues et interprétées en commun. Ainsi appréhendée, la cognition est imbriquée dans l'interaction: elle n'est pas constituée d'un ensemble de connaissances communes, mais de procédures permettant l'établissement et le rétablissement de l'intersubjectivité dans l'action.

Dans un groupe, l'utilisation de la verbalisation en vue d'apprentissage concerne la capacité collective des individus à se coordonner pour s'adapter à l'évolution de leur environnement. Les processus engagés ne sont pas le produit d'intentions pures, mais procèdent d'une coaction empirique face à un problème donné. Cette forme d'apprentissage s'appuie de fait sur une logique collective. Elle implique des interactions entre les acteurs, un débat d'idées, la mise en œuvre de nouvelles procédures, ou la généralisation de certaines règles d'actions. Face à une difficulté imprévue, les joueuses sont souvent prêtes à échanger des informations, à confronter leurs points de vue, ou à remettre en cause des manières de fonctionner. Suite à l'analyse des verbatim, nous pouvons affirmer que le groupe apprend de différentes manières, en s'appuyant sur différents types d'acteurs, selon des logiques qui ne sont pas tout à fait les mêmes mais toujours situées. Il n'y a donc pas un moyen unique d'apprendre, mais un assortiment de composantes qui agissent en interaction les unes avec les autres et qui contribuent, ensemble, à faire évoluer le comportement général du groupe et par conséquent les apprentissages.

Si on considère que la connaissance est subjective dans le rapport au réel qu'elle autorise, cela signifie aussi qu'elle est dispersée et que les informations utiles à des prises de décision efficace, même si elles sont présentes dans le groupe, ne sont pas nécessairement disponibles pour tous les

individus qui sont chargés de les mobiliser. Les problèmes de coordination des connaissances apparaissent d'autant plus importants que le groupe est une structure productive qui repose sur le principe de partage des tâches et que les motivations, les intérêts et les perceptions de ses membres peuvent diverger ou se contredire. Coordonner les connaissances individuelles dans une équipe suppose qu'il y ait des connaissances disponibles sur l'analyse et la conduite du jeu et qu'il existe un système de communication qui permette la mise en commun de ces connaissances. Mais, dans la pratique, la manière de communiquer une connaissance ou une information ne va pas de soi. Un message présente toujours deux aspects pour celui qui le reçoit et l'interprète : un aspect est lié au contenu sémantique du message (à l'information brute qui est transmise), l'autre aspect est déterminé par l'intention réelle ou supposée de celui qui l'émet en réception.

4. 2. Interaction langagière et coopération de groupe.

La verbalisation peut générer des oppositions ou des conflits ; elle peut aussi susciter la coopération. Boyer et Orléan (1997) définissent la coopération comme « *le comportement d'un individu qui accepte d'agir contre l'intérêt individuel immédiat, mais qui bénéficie à tous si une fraction suffisante (ou la totalité) des individus l'adopte* » (Boyer & Orléan 1997, p. 21). De ce fait, nous pouvons conclure suite à l'analyse des verbatim que pour le groupe expérimental où la communication a été très intense, le débat d'idées facilite le développement de comportements coopératifs. Dans une logique similaire, nous constatons que la compréhension des individus leur permet d'apprendre plus facilement des expériences d'autrui. Le peu d'habitude de prise de parole chez les jeunes filles Tunisiennes, l'absence d'expérience en sport collectif et les difficultés à expliquer les actions demeurent un obstacle à la verbalisation. A la fin du cycle, les joueuses sont désormais capables de discuter avec justesse une stratégie efficace pour la résolution de la tâche. Cela est bien traduit par l'évolution des données quantitatives (indices numériques et résultats des matchs).

Ce type de travail favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées. Les élèves qui ont souvent l'occasion de travailler ensemble et de discuter, dans un contexte d'apprentissage coopératif, pourront peu à peu mettre en pratique ces habiletés et ainsi les acquérir.

Il s'agit d'une étape essentielle, car elle permet de boucler la boucle, d'apporter des corrections et de faciliter l'assimilation ainsi que la réutilisation des connaissances et des habiletés. La responsabilisation individuelle est tangible au sein d'une équipe lorsque les joueuses se sentent responsables de leurs apprentissages et de la réussite de l'équipe. Elles sont conscientes que leur propre engagement et leurs efforts en vue de soutenir leurs coéquipières sont essentiels à l'atteinte des objectifs communs de l'équipe.

Les filles ont ainsi développé une meilleure écoute de l'autre grâce à la reformulation ou à la reprise des mots par leurs pairs –ou reformulations-, améliorant ainsi la qualité de l'échange. Cela a aidé les joueuses à « s'auto informer » sur leur démarche donc à prendre conscience de leurs réussites et de leurs difficultés. Le débat d'idées a pris toute sa place au cours d'un retour réflexif sur l'action en permettant aux joueuses de prendre conscience de ce qu'elles savent faire ou non et de faire appel à leurs connaissances pour résoudre le problème se présentant dans l'affrontement. De ce fait, la verbalisation permet à l'élève de s'exprimer sur ce qu'il apprend et aussi sur le comment il a appris. Ce processus langagier a conduit les joueuses à porter un « regard critique » sur leur travail ; à long terme cela devrait leur permettre de trouver des réponses pour remédier à leurs erreurs.

La verbalisation de chaque tâche, la prise en compte de la personne dans sa globalité, le retour réflexif sur l'apprentissage sont autant d'outils indispensables à la réussite, à la construction des connaissances et à la structuration de la pensée.

L'analyse de questionnaires distribués à la fin de l'expérimentation va maintenant permettre de mieux appréhender la façon dont les joueuses ont vécu ce cycle.

5. Le questionnaire.

Le questionnaire (voir annexe 3) est composé de deux parties qui vont du général au particulier : la première partie est consacrée au recueil des données qualitatives, alors que la deuxième partie est réservée pour des données plus quantitatives. Nous avons voulu connaître, à partir de ce questionnaire, les différents points de vue des filles concernant le handball et les effets qu'a eu la

méthode d'enseignement utilisée (l'observation et le débat d'idées) sur leurs compétences et la construction de leurs connaissances.

La population est constituée de trois groupes : deux groupes tunisiens et un groupe français. Pour les Tunisiens, le groupe A n'a pas répondu à la partie concernant les observations du jeu pour la raison suivante : il a été soumis à la modalité d'apprentissage « entraînement + consignes ». Les deux autres groupes (le groupe B et le groupe français) ont répondu à la majorité des questions puisque les joueuses ont observé le jeu et débattu ensemble.

Le questionnaire présenté aux apprenantes est formé d'un ensemble de questions ouvertes. Pour pouvoir analyser les données qualitatives et quantitatives extraites des réponses, nous avons utilisé comme moyen méthodologique l'analyse de contenu. Dans la définition classique donnée par Bardin, l'analyse de contenu est « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés* » (Bardin, 1977, p. 43). Cette méthode permet de rendre les données recueillies plus lisibles, compréhensibles et capables de nous apporter des informations sur la dynamique d'un texte. L'analyse de contenu peut aussi mettre en relief la nature des relations existant entre les joueuses ainsi que la confirmation des hypothèses concernant ces relations.

Pour la réalisation de notre travail, nous avons procédé par un repérage des idées significatives et les avons rangées dans différentes catégories afin d'obtenir un modèle pratique pour le traitement de ces données. Ainsi les énoncés des joueuses sont codés de manière à ce que le lecteur puisse déduire sans difficulté le contenu de chaque item. Au cours de cette analyse, nous avons remarqué que des idées ont été formulées plusieurs fois dans des contextes variés de discours. Nous avons ainsi regroupé tous ces fragments de verbatim dans les mêmes catégories thématiques.

En accord avec Moliner, nous avons considéré deux facteurs dans la description de l'importance des éléments des représentations sociales que constituent les énoncés : un facteur quantitatif, qui est primordial, et un autre qualitatif, qui est essentiel (Moliner, 1994). En ce qui concerne l'aspect

quantitatif, les réponses sont centrales puisqu'elles sont acceptées par la majorité des membres du groupe. En regard de l'aspect qualitatif, l'absence d'un élément central peut déstructurer la représentation en lui donnant une autre signification.

Dans l'analyse de la démarche de recherche, nous avons pris en considération le fait que les énoncés ne sont pas des entités isolées, des phénomènes en soi, mais qu'ils évoluent dans un contexte distinct de celui du jeu. En d'autres termes pour cette partie de travail, nous avons commencé par organiser le contenu des représentations en des items cohérents afin d'identifier quels sont les traits communs des idées qui partagent ces logiques. Ensuite, nous avons fait un retour au contenu des verbatim pour chercher les éléments qui expliquent au niveau symbolique ces différences d'orientation. Il n'y a pratiquement pas eu de difficultés pour affecter les occurrences lors de l'analyse de contenu car les réponses des filles étaient claires, précises et, la plupart du temps, sans nuances et peu équivoques.

Concernant l'aspect quantitatif du questionnaire, la psychométrie a montré que tout instrument de mesure était susceptible, à des degrés divers, d'être biaisé par les phénomènes suivants : tendance à l'acquiescement, erreur de tendance centrale et désirabilité sociale. La tendance à l'acquiescement consiste à répondre positivement à un item dichotomique (vrai-faux) quel qu'en soit le contenu. Une solution pour contrecarrer ce phénomène pourrait être de formuler négativement la moitié des items. C'est cette deuxième solution que nous avons choisie en proposant quelques items formulés négativement.

Le phénomène de l'erreur de tendance centrale repose sur le penchant qu'ont les répondants à se réfugier derrière la proposition centrale ou neutre de l'échelle. Dans notre questionnaire, nous avons choisi de garder délibérément un échelon central (Echelon 3) afin de laisser une possibilité de réponse aux élèves qui effectivement veulent choisir une position neutre. Dans notre cas, les données descriptives montrent que cet effet de tendance centrale est peu marqué dans notre échantillon. Au contraire, les positions semblent assez tranchées. La désirabilité sociale renvoie, selon Dicks, Tournois, Flieller et Kop (1994, p. 95), « à des normes collectives portant sur les qualités de certains traits ou comportements : certains traits ou comportements sont perçus comme

désirables dans notre société d'autres comme indésirables ». Ceci signifie, dans notre cas, que les élèves seraient tentées de donner des réponses conformes à l'attente de la société en général ou de l'expérimentateur en particulier. Nous avons essayé de minimiser ce biais, en expliquant clairement notre objectif de recherche, en demandant explicitement aux élèves de répondre le plus sincèrement et sérieusement possible tout en leur garantissant l'anonymat concernant leurs réponses.

5. 1. Résultats des questionnaires des élèves.

Nous allons, maintenant, présenter et commenter successivement les résultats des joueuses tunisiennes et des joueuses françaises.

Tableau XIII. Réponses aux questions des élèves tunisiennes groupe A

Qu'as-tu appris sur l'activité handball ?	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ C'est une activité mixte qui peut être pratiquée par les filles quelles que soient leurs capacités. ✓ Une activité qui peut être pratiquée aussi par les filles et ne demande pas beaucoup de force. ✓ C'est une activité qui demande beaucoup d'efforts. ✓ Une activité difficile pour les filles. ✓ Une activité difficile. ✓ Une activité très variée, pleine d'incertitude et de surprises. ✓ Une activité qui demande de la concentration et une stratégie à suivre. ✓ Une activité qui demande une organisation préétablie. ✓ C'est une activité qui demande beaucoup d'organisation, de concentration et coopération. ✓ Le handball est une activité à double phase : attaque et défense. 	<p>Activité mixte (fille et garçon) à la portée des filles</p> <p>Difficile + effort physique</p> <p>Incertitude + concentration + planification</p>
Dis ce que tu as bien aimé dans les séances	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La confrontation avec l'adversaire. ✓ Le travail collectif, la collaboration. ✓ Les situations proposées, c'est la première fois qu'on joue des minis matchs lors des séances d'apprentissage. ✓ J'ai bien aimé les matchs lors des séances d'apprentissage. ✓ Jouer avec mes amies et on a le temps pour se corriger. ✓ Le travail dans des groupes restreints. L'intervention de quelques filles. ✓ L'absence des garçons nous a donné l'occasion de jouer. C'est la première fois puisque les cours d'EPS sont mixtes. ✓ L'organisation des matchs. Le travail entre filles seulement. Ce qui a aidé les filles à jouer librement sans dominance des garçons. ✓ L'organisation des situations : introduction des situations du jeu au lieu d'apprentissage direct des techniques. ✓ L'absence des garçons a donné aux filles l'occasion de bien 	<p>Collaboration</p> <p>Méthode d'apprentissage</p> <p>Absence des garçons</p>

<p>participer au jeu.</p> <p>Qu'est-ce qui est important en handball pour gagner ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jouer ensemble, déterminer et appliquer une décision collective. ✓ Application indirecte des consignes et des savoirs. ✓ Jouer sous forme d'un groupe au vrai sens du mot. ✓ Travailler ensemble, la technique seule n'est pas suffisante pour gagner. ✓ Jouer ensemble. ✓ Elaborer une stratégie commune et non plus travailler chacune toute seule. ✓ Jouer autant qu'un groupe et non plus des individus séparés ✓ Partager les tâches, avoir une idée collective. ✓ Déterminer les tâches. ✓ Travailler en groupe. 	<p>Items retenus</p> <p>Travail collectif</p> <p>Planification</p> <p>Utilisation des pré-requis</p>
---	---

<p>Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de handball ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Défendre le but. ✓ Marquer des buts. ✓ Bien appliquer les consignes. ✓ Marquer des buts. ✓ Suivre les consignes. ✓ Les techniques de passe, réception, dribble. ✓ Applications des consignes pour marquer des buts. ✓ Conserver la balle. ✓ Comprendre le jeu et appliquer les consignes et quelques savoirs personnels. <p>Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aider mes amies à gagner au moins un match. ✓ Empêcher l'adversaire de marquer des buts. ✓ Marquer des buts. ✓ Organiser un jeu collectif, pour mon équipe que chacune ne joue pas toute seule. ✓ Intercepter la balle et aider mes amies à gagner. ✓ Aider mes amies à marquer des buts. ✓ Perdre les matchs. ✓ Aider mon équipe à gagner. ✓ Soutenir mes partenaires. ✓ Aider mes amies. 	<p>Items retenus</p> <p>Amélioration au niveau tactique et technique</p> <p>Items retenus</p> <p>Organisation collective du jeu</p>
---	---

L'analyse des réponses au questionnaire souligne que toutes les joueuses sont d'accord sur un certain nombre d'aspects. En particulier, pour réussir à gagner, les filles doivent travailler ensemble et, en cas d'échec, cela est dû à une mauvaise organisation au sein du groupe ainsi qu'à une planification déficiente de la stratégie commune à mettre en oeuvre lors des matchs. Pour gagner un

match, il ne suffit pas d'appliquer directement les consignes si une progression dans les compétences motrices ne se produit pas. En effet, même si nous avons pu constater une amélioration technique tout au long des séances d'apprentissage, elle semble encore insuffisante en vue de progrès plus significatifs au niveau des résultats.

Tableau XIV. Questionnaire et résultats à propos des aspects quantitatifs des élèves tunisiennes groupe A.

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

	1	2	3	4	5
Une seule croix par ligne					
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.			7	3	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.		2	4	3	1
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.		1	6	3	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.			7	3	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.	2	7	1		

Ces données sur une échelle hiérarchique de 1 à 5 donnent un aperçu rapide des grandes tendances. 70% des filles du groupe A sont moyennement satisfaites de leurs performances dans le groupe. 40% sont moyennement satisfaites de leur temps de participation au jeu par rapport au temps général. 60% sont aussi moyennement satisfaites des résultats obtenus à la fin du cycle. Alors que 70% des filles sont un peu satisfaites de leur organisation du jeu. L'effet de tendance centrale reste néanmoins très majoritaire.

Tableau XV. Réponses aux questions des élèves tunisiennes groupe B

Qu'as-tu appris sur l'activité handball ?	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il s'agit d'une activité collective qui demande beaucoup de planification et d'organisation individuelle et collective. ✓ Règlement et organisation du jeu. ✓ J'ai appris qu'il s'agissait d'une activité qui demande un travail collectif, une organisation, mais aussi elle nous a donné le plaisir de jouer. ✓ C'est une activité qui se joue collectivement et non pas un jeu individuel. ✓ Un jeu qui se joue en groupe et il n'y a pas de jeu individuel. L'organisation de l'équipe et du jeu. ✓ C'est une activité qui demande beaucoup d'efforts. 	<p style="text-align: center;">Organisation + collectivité</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qu'elle est composée de deux parties : défense et attaque. Et que toutes les deux sont importantes. ✓ Un nouveau jeu qui a son propre règlement et sa manière de jeu différente des autres jeux. ✓ Une activité différente des autres sports collectifs. ✓ Cette activité m'a donné de la force et de la confiance en moi. 	<p>Règlement + effort physique</p> <p>Confiance en soi</p>
Dis ce que tu as bien aimé dans les séances	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La confrontation avec l'adversaire toute en sachant qu'il y a quelqu'un qui me soutient. On forme ensemble un groupe donc on est toutes responsables de réaliser notre but commun. ✓ J'ai bien aimé la concurrence. ✓ J'ai bien aimé l'ambiance dans laquelle nous avons appris cette activité. Durant les séances, nous nous sommes entraîné à bien jouer, la collectivité et la façon de traiter le jeu (analyse et discussion). Je peux confirmer que c'est la première fois et c'est nouveau pour moi : j'ai jamais été un élément responsable et efficace dans un groupe. A cause de ces séances d'entraînement je le suis. ✓ Le règlement du jeu ainsi que son organisation. ✓ La concurrence et la manière dont on a analysé le jeu. ✓ L'organisation des situations d'apprentissage (sous forme de jeux). ✓ La méthode avec laquelle on a appris les différentes techniques : passe réception (sous forme de jeux). ✓ Ce travail collectif qui nous a amenées à gagner la majorité de nos matchs. ✓ L'organisation du groupe et des situations d'apprentissage ainsi que l'esprit avec lequel on joue. ✓ La nouvelle forme d'organisation des situations d'apprentissage. 	<p>Durant ce cycle de travail les filles du groupe B sont toutes d'accord</p> <p>Nouvelle méthode d'enseignement</p> <p>La concurrence</p> <p>Travail en groupe</p> <p>Planification du jeu</p> <p>Organisation</p> <p>Analyse du jeu</p>

Qu'est-ce qui est important en handball pour gagner ?	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ En plus de la condition physique et la préparation psychologique, c'est d'appliquer les consignes et surtout de suivre une stratégie collective, de respecter les rôles au sein du groupe et d'éviter les solutions individuelles. ✓ La tactique de jeu, il faut une stratégie avant de commencer. ✓ Application des règles du jeu et suivre une stratégie commune. Mais le plus important c'est de travailler au sein d'un groupe. ✓ Maîtriser la technique de jeu (passe, réception ...) et suivre une stratégie bien déterminée. Respecter les règles du jeu et maîtriser les techniques de jeu ainsi que suivre une stratégie tout en prenant en considération qu'il s'agit d'un sport collectif où toute l'équipe doit participer afin de réaliser le but commun. ✓ Organisation de l'attaque et de la défense. ✓ L'élaboration d'une stratégie de jeu avant de commencer. 	<p>Application des consignes</p> <p>Planification d'une stratégie</p> <p>Respecter le règlement du jeu</p> <p>Coordination</p> <p>Travailler en groupe</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se coordonner avec les partenaires. ✓ Jouer comme étant un seul joueur. ✓ Travailler en groupe en respectant les rôles et les capacités. 	
--	--

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de handball ?	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ J'ai bien participé en attaque et en défense. J'ai intercepté la balle, j'ai marqué les attaquantes et j'ai marqué des buts. ✓ J'ai aidé mes partenaires à gagner. J'ai participé en attaque et en défense. J'ai bougé sur tout le terrain et j'ai perturbé l'adversaire. ✓ J'ai essayé d'aider mes partenaires à réaliser notre but. ✓ J'ai appris le rôle de la gardienne et je l'ai bien aimé. ✓ J'ai bien participé à la défense (mieux qu'en attaque). ✓ Marquer des buts et défendre avec mes amies. ✓ Apprendre le règlement du jeu et l'appliquer correctement. ✓ Ajouter un plus pour mon équipe. ✓ J'ai bien défendu notre but. ✓ J'ai bien participé à l'attaque et j'ai marqué des buts. 	<p>Travail collectif</p> <p>Participation aux différentes phases du jeu</p>
Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le marquage des adversaires. ✓ Quelques fautes de règlement. ✓ Je n'ai pas bien suivi les adversaires. ✓ Perte de temps. ✓ Mes tirs ne sont pas tous réussis. ✓ Accepter quelques buts. ✓ J'ai raté des occasions de tirs. ✓ J'ai raté quelques occasions de tirs. 	<p>Aspects techniques</p>
Les périodes de concertation avant ou entre les matchs t'ont-elles aidée ? Dis pourquoi.	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bien sûr. Lorsqu'on est sur le terrain on ne peut pas tout contrôler donc la discussion entre les matchs et même après nous a aidées à avoir une idée sur tout ce qui passe lors du match. ✓ Absolument j'ai appris l'existence d'autres points de vue qui nous a beaucoup aidées à avancer dans le jeu. ✓ Oui. A chaque fois quand le jeu reprend je remarque une amélioration au niveau du jeu que ce soit sur le plan individuel ou collectif. ✓ Oui du fait qu'à chaque fois on revoit les fautes commises et on réorganise le jeu d'une manière différente que la précédente. Prendre conscience des fautes commises, avoir une idée sur tout ce qui se passe lors du jeu et qu'on ne peut pas le voir lorsqu'on joue. ✓ Oui, ces périodes sont consacrées à la discussion des différents points de vue, chacun essaye de présenter sa propre interprétation. ✓ Bien sûr, suite à ces périodes, j'ai remarqué une diminution des fautes, plus de concentration sur le jeu ; 	<p>Amélioration</p> <p>Remédiation</p> <p>Discussion</p> <p>Concentration</p>

déplacement, placement, adversaire... ✓ Oui, j'ai pu savoir ce qui se passe durant tout le match. ✓ Oui, parce qu'elle m'a facilité la compréhension du jeu. ✓ A partir des discussions on a pu déterminer les différents points de vue.	Compréhension
Que t'ont-elles appris ?	Items retenus
✓ Être compréhensive et accepter les autres opinions. ✓ Importance de la discussion au sein du groupe pour l'amélioration de l'apprentissage. ✓ L'importance et le rôle de l'observation et de l'interprétation du jeu entre les joueuses, ce qui facilite l'apprentissage de ce genre de sport. ✓ Le travail collectif facilite l'apprentissage surtout lorsqu'il s'agit d'une nouvelle activité. ✓ Une meilleure compréhension du jeu, de son organisation et l'importance de la discussion. ✓ La discussion permet une meilleure compréhension du jeu. ✓ Ne pas commettre les mêmes fautes, de pouvoir dépasser les obstacles rencontrés brusquement. ✓ Pour réussir un jeu collectif il faut travailler en groupe. Il n'y a pas place pour le travail individuel. ✓ Collectivement on apprend mieux qu'un individu seul. Le savoir se construit à partir des expériences individuelles et des expériences des autres. ✓ Seule on ne peut pas tout gérer car on ne peut pas tout observer. Le fait de discuter nous a beaucoup aidées dans notre connaissance et nos savoirs.	Compréhension Discussion Interprétation
Les observations Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?	Items retenus
✓ Une meilleure compréhension et planification du jeu ✓ Une meilleure organisation du jeu. ✓ Une meilleure appréciation du jeu. Confrontation des idées et élaboration d'une solution collective. ✓ Accentuer la motivation en plus de la rectification des fautes. ✓ Déterminer la stratégie de l'adversaire et essayer de soustraire les points forts et les points faibles de ce groupe. ✓ Ensemble on organise mieux le jeu, la répartition des rôles des joueuses dans le groupe. ✓ Une complémentarité entre les filles du même groupe. ✓ Participation de toute l'équipe au jeu, une participation efficace et productive. ✓ Travailler en groupe c'est s'aider l'une l'autre. ✓ L'effet de travail en groupe sur l'apprentissage.	Compréhension Planification Organisation Aide et soutien Travail en groupe

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?	Items retenus
✓ La responsabilité et la confiance en moi ✓ La responsabilité au sein du groupe est une responsabilité	Responsabilité

commune. ✓ Le fait d'être un membre du groupe n'ignore pas le statut individuel. ✓ Il faut mieux discuter avec l'autre pour mieux apprendre et comprendre. ✓ Seule on ne peut pas gérer une tâche réservée au groupe. ✓ Le groupe n'est pas une juxtaposition des individus mais c'est un travail de collaboration. ✓ Mieux maîtriser quelques techniques comme la passe longue. Mieux défendre le but. ✓ L'expérience individuelle est une partie intégrante de l'expérience collective. ✓ L'importance de chaque membre dans l'équipe. Confiance en moi.	Discussion Collectivité Collaboration Confiance en soi
--	---

L'analyse des réponses présentées dans le tableau XVIII montre un accord encore plus important des joueuses concernant l'importance du travail collectif. La responsabilité de chaque membre est engagée pour maintenir la cohésion et la cohérence du fonctionnement du groupe. Pour ces filles, la compréhension, l'analyse et l'interprétation des phénomènes qui surviennent lors du jeu sont primordiales pour la planification des règles d'actions efficaces applicables dans la rencontre à venir. La majorité des filles du groupe B insiste sur l'utilité de l'observation et du débat d'idées entre les séquences de jeu pour apporter des corrections collectives puis individuelles. D'autre part une bonne estime de soi et la confiance dans les compétences de ses partenaires représentent des paramètres déterminants dans la gestion du groupe et le partage des rôles. En plus, à partir des réponses données par les joueuses, nous pouvons souligner que les jeux réduits, lors des séances d'apprentissage, les ont beaucoup motivées.

Nous avons choisi une échelle impaire pour vérifier s'il existait une tendance centrale chez les joueuses. En effet, cette échelle en 5 points permet de « concentrer » l'échantillon. Dans notre cas nous n'avons pas été confronté au fait que la mesure médiane soit souvent sélectionnée par les répondantes indécises ou non concernées.

Tableau XVI. Questionnaire et résultats à propos des aspects quantitatifs des élèves tunisiennes groupe B

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'entente au sein de l'équipe. ✓ L'entente dans mon équipe. ✓ J'ai bien aimé l'ambiance de l'équipe. ✓ Les matchs et l'esprit de l'équipe. ✓ Jouer en groupe. ✓ Jouer en équipe et les matchs. ✓ Les matchs et l'ambiance de l'équipe. ✓ Le travail en groupe. ✓ Jouer les matchs. ✓ Les matchs. ✓ Les matchs. ✓ J'ai bien aimé les matchs. ✓ J'ai bien aimé les matchs. ✓ Le travail de groupe, les matchs. ✓ J'ai bien aimé bouger, être active et aussi les matchs. ✓ Les matchs, la confrontation. ✓ Les matchs. ✓ J'ai bien aimé que mon équipe gagne. ✓ J'avais peur de ne pas être intégrée dans l'équipe mais je l'ai très bien été. 	<p>L'entente</p> <p>Les matchs</p> <p>Confrontation</p> <p>L'intégration</p>
Qu'est-ce qui est important en handball pour gagner ?	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La bonne entente de l'équipe et l'organisation. ✓ La collectivité, le jeu en équipe. ✓ Une bonne motivation et une bonne entente dans l'équipe. ✓ Travailler en équipe, coopérer. ✓ Une stratégie, l'esprit de groupe. ✓ Jouer en équipe et avoir une stratégie. ✓ L'esprit de groupe. ✓ Esprit de groupe et organisation. ✓ L'esprit d'équipe. Il ne faut pas négliger un joueur. ✓ Une bonne organisation et une bonne entente dans l'équipe. ✓ Bonne entente et bonne tactique. ✓ Jouer en équipe. ✓ Travailler en groupe. ✓ Jouer en groupe. ✓ Jouer en groupe et avoir une stratégie. ✓ La répartition des rôles et l'élaboration avec tous les membres de l'équipe. ✓ Revenir en défense et en attaque rapidement. ✓ Cohésion du groupe, respecter les rôles. ✓ Le travail d'équipe. ✓ Savoir travailler en équipe, se partager les tâches, être à l'écoute et être vigilant. ✓ Une bonne organisation de l'équipe et une stratégie. ✓ Jouer ensemble et agir rapidement. 	<p>Planification d'une stratégie</p> <p>Coordination</p> <p>Travailler en groupe</p>
Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de handball ?	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ J'ai essayé tous les postes. 	

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Progresser. ✓ Améliorer mes tirs. ✓ Mettre en place avec les autres des tactiques de jeu. ✓ Surprendre l'adversaire. ✓ Bien placé en avant. ✓ J'ai tout fait pour gagner les matchs. ✓ Aider mon équipe à progresser. ✓ Les passes. ✓ Faire participer les autres membres de mon équipe. ✓ J'étais bien en goal. ✓ J'ai bien surveillé ma cage. ✓ Progresser. ✓ Aider mon équipe à avancer ✓ Donner de bonnes stratégies de jeu. ✓ J'ai bien joué ✓ Bon placement. 	<p>Travail collectif</p> <p>Participation</p> <p>aux différentes</p> <p>phases du jeu</p>
Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je pense que je n'ai pas réussi à être partout sur le terrain. ✓ Perdre la balle. ✓ Problème d'endurance. ✓ Jouer sur terrain. ✓ Les passes ne sont pas souvent précises. ✓ Perdre la balle pas mal de fois. ✓ La défense n'était pas toujours très bonne. ✓ Mauvaise gardienne. ✓ Je n'arrive pas à tirer bien. ✓ Marquer des buts. ✓ J'ai perdu quelques balles. 	Aspects techniques
Les périodes de concertation avant ou entre les matchs t'ont-elles aidée ? Dis pourquoi	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planifier une stratégie. ✓ Organiser et motiver l'équipe. ✓ Mettre en place une stratégie et partager les rôles. ✓ Mettre des tactiques en place. ✓ Réorganiser le groupe ✓ Discuter, modifier les stratégies lorsqu'il faut. ✓ Fixer les rôles et mettre en place une stratégie. ✓ Etablir une stratégie. ✓ Discuter une stratégie. ✓ Oui pour me motiver. ✓ Déterminer nos fautes et s'organiser. ✓ Tout le monde se met d'accord sur son emplacement. ✓ S'organiser et chacun à sa place. ✓ Déterminer ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. ✓ Elles permettent au groupe de mieux se concentrer ✓ Parler des erreurs et les corriger. ✓ C'est là qu'on met en place une stratégie. S'organiser et savoir quelle joueuse surveiller. ✓ Nous ont aidées à s'organiser et trouver la bonne stratégie. ✓ Oui, elles ont permis de mettre en place une stratégie et de 	<p>Amélioration</p> <p>Remédiation</p> <p>Discussion</p> <p>Concentration</p> <p>Compréhension</p> <p>Motivation</p>

la corriger durant le match.	
Que t'ont-elles appris ?	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Viser très bas et employer ma force pour tirer ✓ S'organiser. ✓ Travailler en équipe et avoir l'esprit compétitif. ✓ Décompresser. ✓ Gérer la balle lorsque les autres ne sont pas démarquées. ✓ Déterminer mes défauts. ✓ S'organiser pour gagner. ✓ Mieux jouer et progresser. ✓ Avoir des techniques pour vaincre l'adversaire. ✓ Ecouter l'autre. ✓ Gagner un match grâce à une tactique. ✓ L'efficacité de l'organisation pour gagner. ✓ Adapter le jeu en fonction de l'adversaire et aussi les capacités. ✓ L'esprit de groupe est important. ✓ Fixer les objectifs pour gagner. ✓ Choisir les postes. 	<p>Compréhension</p> <p>Discussion</p> <p>Organisation</p>
Les observations	Items retenus
Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faire attention à ce qui se passe. ✓ Corriger les fautes de l'équipe. ✓ Savoir déterminer les points faibles. ✓ Gérer le match. ✓ Ne pas jouer seule et être à l'écoute. ✓ Varier la façon de jouer. ✓ Construire une stratégie. ✓ Suivre le progrès de notre équipe ✓ Faire des ajustements au sein du groupe. ✓ Déterminer nos points faibles. ✓ Une meilleure organisation de l'équipe. ✓ Être attentif à tout pendant le match. ✓ Déterminer le mode de fonctionnement du groupe. ✓ La correction des fautes. ✓ Déterminer nos points faibles. ✓ Déterminer nos erreurs et les points faibles des autres. ✓ Vérifier l'efficacité de la stratégie ✓ Meilleure entente avec les autres joueuses. 	<p>Compréhension</p> <p>Planification</p> <p>Organisation</p> <p>Aide et soutien</p> <p>Travail en groupe</p>

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentir ma progression suivant les séances. ✓ S'améliorer et se corriger ✓ S'améliorer. ✓ Bien observer l'autre. ✓ Corriger mes erreurs pour s'améliorer. ✓ Voir nos évolutions ✓ S'améliorer. 	<p>Correction</p> <p>Evaluation</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Essayer de s'améliorer à chaque séance. ✓ Essayer de tirer. ✓ La volonté de participer à un match ✓ Pouvoir s'évaluer. ✓ S'évaluer et respecter mes engagements. 	<p>Progression</p> <p>Confiance en soi</p>
--	--

Nous retrouvons les mêmes types de réponses chez les joueuses françaises que dans le groupe B des joueuses tunisiennes. De plus, les filles françaises ont accordé une grande importance à l'auto-évaluation collective et individuelle à partir des observations déjà faites. Un autre facteur qu'il nous semble important de souligner dans cette analyse est le fait de créer ou conserver une entente entre les membres du groupe. La confiance, à propos des données chiffrées, entre les observatrices et les joueuses constitue un autre paramètre important pour une bonne efficacité. A ce propos, les filles jugent que sur le terrain même, même si l'on est attentif, on ne peut pas tout contrôler. Pour des débutantes, c'est une tâche trop difficile, ce qui met en exergue l'importance des observations pour compenser les informations qui ne sont pas prises en compte.

Tableau XVIII. Questionnaire et résultats à propos des aspects quantitatifs des élèves françaises.

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.	1	2	1	14	4
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.		2	10	6	4
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			3	11	8
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.	1	1		12	8
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.			3	12	7

Le groupe français est composé de 22 filles dont 14 (63,64%) d'entre elles sont assez satisfaites de leurs performances dans l'équipe. Alors que 10 (45,45%) seulement sont moyennement satisfaites du temps du jeu, 11 filles (50%) sont assez satisfaites par rapport au résultat attendu avant le cycle. Concernant la place qu'elles occupent au sein du groupe, 12 d'entre elles (54,55%) sont assez satisfaites alors que 8 (36,36%) sont très satisfaites. Pour l'organisation du jeu, la majorité (12 filles (54,55%)) sont assez satisfaites par la stratégie employée. Ici aussi, pas d'effet de tendance centrale mais une nette majorité de « assez satisfaite » et « très satisfaite » (86 sur 110).

5. 2. Discussion à partir des résultats des questionnaires.

L'idée de proposer un débat d'idées entre les séquences du jeu en handball suscite seulement un doute dans l'esprit de quelques élèves. En pratiquant cette méthode d'apprentissage, les filles ont pu se construire des idées claires sur ce qui est nécessaire d'apprendre pour réaliser leurs tâches dans l'équipe. Le fait de réussir et de progresser dans un jeu où les garçons dominent habituellement constitue également pour elles, un facteur important de motivation et de confiance.

5. 2. 1. L'apprentissage entre motivation et estime de soi

Dans le domaine de l'enseignement des sports collectifs, c'est très souvent à la notion de motivation que l'on fait appel pour l'apprentissage. Mais, pour mieux comprendre les « moteurs » des apprentissages, il existe deux concepts parallèles à celui de motivation : l'estime de soi qui la «conditionne » et l'implication qui en est une des manifestations directes. Pour simplifier les relations entre ces trois concepts, on considère que l'estime personnelle de l'élève, entre autres choses, détermine sa motivation pour un apprentissage, que cette motivation est indispensable à son implication dans la tâche et que l'implication est une condition essentielle à un apprentissage significatif.

La motivation et le désir d'apprendre sont regroupés comme ils le sont fréquemment dans le sens commun. Ils sont considérés ici comme à peu près équivalents, évoquant tous les deux la force ou l'énergie qui pousse ou empêche l'individu de s'impliquer dans ses apprentissages. Concept appartenant à l'origine au domaine de la psychologie, la motivation est définie comme un « *état ou disposition psychologique qui détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement* » (Le Ny, 1994, p. 681). Lévy-Leboyer (1999, p. 9) articule la motivation à la notion d'effort, en insistant sur la dynamique qui fait passer de l'intention à l'action : « *la motivation est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint* ».

« *La motivation pour une activité prend sa source dans la perception qu'un individu a d'une activité, de sa compétence et du degré de régulation qu'il peut exercer sur ses démarches* » (Giordan, 1998, p.86). Avec Giordan, nous pouvons distinguer trois grands domaines pour ces

paramètres. La perception de l'activité, tout d'abord, concerne l'importance que l'individu accorde à la réalisation de la tâche. La perception de sa compétence, ensuite, lie fortement la motivation de l'individu pour une tâche à son estime personnelle. « *Personne n'est prêt à faire des efforts sans la conviction qu'il est capable de réussir* » (Lévy-Leboyer, 1999, p.9).

Apprendre consiste en une remise en question de ce que l'on sait, pour pouvoir envisager de nouvelles connaissances. « Déconstruction » et « reconstruction » (Tardif, 1998, p. 46) ; l'apprentissage n'est certainement pas un acte simple et anodin. Nous comprenons dès lors qu'il est indispensable que l'élève en soit l'acteur. « *La transformation d'informations en connaissances est particulièrement exigeante sur le plan cognitif et elle demande un haut taux d'investissement de la part des élèves* ». Il en va de même pour le réinvestissement des connaissances acquises, bon indicateur de la qualité et de la viabilité de l'apprentissage : « *le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie* » (Rogers, 1969/1972, p.152).

Selon Tardif (1998), cet « engagement » de l'élève dépend essentiellement de la valeur qu'il reconnaît à l'apprentissage et de son système d'attribution causale. Dans cette idée, l'implication de l'élève est la résultante directe de sa motivation pour la tâche à un moment donné. Elle dépend donc indirectement de la perception que l'élève a de sa propre compétence dans le domaine, de l'importance de l'activité et du degré de régulation qu'il pourra exercer. En un mot, de sa place dans le réseau de compétences.

La construction collective de connaissances à propos d'un objet « conflictuel » désigne la co-construction de connaissances par les élèves avec les éléments de leur propre référentiel d'interprétation. L'augmentation de la validité de ces connaissances a peu à peu joué un rôle déterminant dans les interactions entre élèves, devenant parfois source de tension, voire de conflits dans le groupe.

5. 2. 2. Construction de connaissances partagées.

Les résultats de notre étude montrent que les élèves s'engagent dans les tâches collectives d'apprentissage d'une manière variée et relativement indéterminée en fonction des différentes

interactions. Dans un premier temps, aucun plan pré-établi n'est utilisé. Cependant, les joueuses font aussi apparaître des formes spécifiques d'activités collectives qui témoignent de phénomènes qui caractérisent une communauté de pratique en cours d'élaboration par un engagement mutuel autour de normes et de valeurs communément admises. L'émergence de phénomènes spontanés entre les élèves (accords, désaccords ponctuels) peut être considérée comme exemplaire de ce point de vue. L'évolution des discussions collectives montre en effet aussi que cette activité collective se construit de façon hypothétique entre les élèves. La légitimité des actions est sans cesse renégociée ; l'équilibre du groupe est toujours menacé en raison des dynamiques distinctes des apprenants. L'exemple de la « négociation de stratégies » permet même de pointer une forme de construction « conflictuelle » de connaissances, questionnant la réalité d'un engagement mutuel et des connaissances partagées entre élèves. Les filles semblent davantage construire, à un niveau collectif, des « îlots de cohérence locale » (Durand, Saury & Sève, 2006, p. 67-68) se concrétisant par les actions qu'elles défendent et les connaissances qu'elles construisent et partagent de façon plus ou moins étendue au sein du groupe. Par exemple, dans le débat d'idées de la séance 3, la joueuse B4 dit : « *Si je juge que ma partenaire est mieux placée que moi pour marquer, je dois lui passer la balle. Gagner c'est notre but commun, donc il n'y'a pas d'importance entre qui amène un but et qui le marque.* ». De même pour le questionnaire, en répondant à la question sur les observations, « Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? », des joueuses affirment : « *Le sport collectif est une complémentarité entre les filles d'un même groupe* » ; « *La participation de toute l'équipe est une participation efficace et productive* » ; « *Travailler en groupe c'est s'aider l'une l'autre* ».

Les résultats font apparaître qu'une performance collective, par exemple l'application adéquate de règles du jeu par les joueuses, peut reposer à la fois sur un partage inégal de connaissances entre les élèves et sur des phénomènes d'ajustements. Ces derniers ne mettent pas en jeu l'apprentissage des règles elles-mêmes mais plutôt un apprentissage du degré de confiance qu'il est possible d'accorder aux compétences de ses partenaires (« *Au lieu de marquer, j'ai fait la passe à B3, j'aurais pu marquer mais j'ai pensé qu'elle était mieux placée que moi, bref, je ne pouvais pas marquer* »).

Cependant la construction et le partage de la connaissance montrent que les filles ne construisent pas les mêmes connaissances. Quelques-unes mobilisent et / ou construisent des connaissances relatives aux règles du jeu alors que d'autres construisent des connaissances relatives aux compétences de leurs partenaires dans la maîtrise de ces règles (« *La fille A5 est celle qui mène le jeu, il faut la marquer et l'empêcher de recevoir la balle. À toi (B3) de la contrôler, elle joue souvent près de toi* »). Ces résultats attestent de phénomènes d'ajustements individuels basés sur une exploitation par les élèves de ressources « distribuées » au sein du groupe. La performance collective d'un groupe de filles ne signifie pas nécessairement que les connaissances mobilisées collectivement par l'équipe soient partagées par les différents élèves.

Ainsi, dans des situations de coopération, les joueuses accordent souvent leur confiance à leurs partenaires pour prendre en charge des responsabilités. Néanmoins, elles exercent une plus ou moins grande surveillance des membres du groupe. Elles peuvent parfois tenter d'influencer les choix de leurs partenaires lorsqu'elles mettent en doute la pertinence de leurs interprétations et des actions dans la situation (« *Mais tu dois essayer quand même, si tu te trouves seule face au but qu'est-ce que tu vas faire ?* »). Ces tentatives d'influence sont plus ou moins dissimulées selon les normes collectives du domaine d'intervention considéré, le statut des différentes joueuses et leur position dans le réseau de compétences (cf. Cicourel, 1994 ; Grosjean et Lacoste, 1999). De plus, les élèves accordent une confiance plus ou moins importante aux autres élèves en fonction des différents objets d'interactions qui se présentent dans la tâche.

L'apprentissage évolue à travers les interactions collaboratives. Pour Durand et al. (2006, p. 73), « *les interactions au sein des communautés de pratiques constituent un compagnonnage cognitif : chacun pratique et aussi aide et évalue les autres membres* ». Ceci permet, de surcroît, une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages (Ensergueix, Lafont & Cicero, 2006) : « *Faire participer les autres membres de mon équipe* ». Ces relations entre pairs sollicitent conjointement des processus d'appropriation, de transmission et de réinvestissement des connaissances (« *Mettre en place avec les autres des tactiques de jeu* »). L'analyse de la discussion qui mettait en question l'engagement de ces filles dans une réelle communauté de pratique montre

que si les interactions entre élèves ne présentent pas totalement les traits d'une communauté de pratique, celles-ci relèvent cependant des formes « d'apprentissages coopératifs » qui manifestent une certaine solidarité et une certaine « communauté » d'apprenants (*« Aider mon équipe à avancer, donner de bonnes stratégies de jeu »*).

5. 2. 3. Débats d'idées et communication.

Le débat d'idées est considéré pour l'apprenant comme un moyen de découvrir ses véritables compétences afin qu'il s'investisse réellement et soit l'artisan de son propre savoir. Une progression dans les apprentissages aura lieu lorsque l'enseignant aura fait de la classe un forum actif d'écoute, de doute, de tâtonnement, de questionnement, de découverte, d'échange, de partage et de mutualisation. Ici, l'apprentissage est un acte social qui nécessite la mobilisation de toutes les attentions (*« Ecouter l'autre »*) (*« Ne pas jouer seul et être à l'écoute »*).

En ce qui concerne l'apprentissage en sport collectif, il est indéniable de souligner que cet apprentissage croise le langage et l'action pour permettre à l'apprenant de développer des compétences transversales donnant naissance à un apprentissage utile, efficace et réutilisable. Il s'agit donc de donner aux apprenants des occasions pour apprendre à résoudre des problèmes, à réussir, à construire un cheminement cognitif personnalisé et à s'évaluer (*« Pouvoir m'évaluer »*) (*« S'évaluer et respecter mes engagements »*).

Pour aider le joueur à construire des significations de l'action, la valorisation du langage aide les apprenants à développer une conscience de la logique interne du jeu (*« Je veux ajouter quelque chose, on doit se mettre d'accord sur une action efficace. On ne doit pas attendre des défenseurs qu'elles avancent beaucoup, par contre il faut bouger vite et faire des passes rapides et précises. Même si on perd un peu de temps, c'est pas grave ; l'essentiel c'est qu'à la fin on marque notre but. »*). Cette organisation propose des conditions qui s'avèrent prometteuses et porteuses pour débloquer des élèves en difficulté face à des situations qui leur semblent rébarbatives.

A la lueur de cette étude, l'apprentissage n'a de sens et ne s'inscrit dans une logique d'efficacité que s'il répond aux critères suivants:

- mettre l'apprenant dans des situations de communication avec ses partenaires ;

- développer en lui des compétences communicatives ;
- lui donner constamment la parole pour parler de lui, de son milieu, de ses interactions, de valoriser ses productions et ses performances en optant pour une auto et co-évaluation, pour une élaboration ;
- lui permettre de se distancier par rapport à ce qu'il fait, pour développer des stratégies personnalisées : sens critique, curiosité, questionnement, remise en question, reformulation.

Par exemple, un joueur de sport collectif qui analyse une séquence de jeu peut se contenter de poser des mots sur des faits et de décrire une situation (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998 ; Gréhaigne & Godbout, 1999 ; Gréhaigne , Godbout & Bouthier, 2001 ; Gréhaigne, Godbout & Mahut, 1999). (*« Avez-vous remarqué que si A4 récupère la balle elle la passe immédiatement à A2, qui la redonne à son tour à A5 pour marquer ? Cela veut dire que si A4 regagne la balle on la laisse passer à A2 et on intervient au niveau de A5 »*).

5. 2. 4. La compréhension de l'acte tactique.

La compréhension de l'action tactique et la réflexion consciente à propos de la tâche représentent un moment important de la prise de décision. Les étapes de cette démarche peuvent ainsi être caractérisées (Bunker & Thorpe, 1986 ; Gréhaigne & Godbout, 1998a) :

- ✓ La forme de jeu ou traitement didactique de l'activité en proposant des jeux réduits ;
- ✓ L'appréciation en jeu ou la compréhension des règles, des contraintes spatio-temporelles et du but à atteindre ;
- ✓ La prise de conscience des aspects tactiques et des principes d'action communs ;
- ✓ La prise de décision avec une différenciation entre le « quoi faire ? » et le « comment faire ? » ;
- ✓ L'effectuation ou production motrice en rapport avec la situation et les compétences motrices du joueur ;
- ✓ L'évaluation de la prestation en jeu, permettant une classification des joueurs selon la pertinence des réponses et l'efficacité de l'action des compétences motrices.

Ces caractéristiques soulignent la priorité accordée à la compréhension et à l'apprentissage tactique. Dans ce cadre, en didactique des sports collectifs, les perspectives sont basées sur l'enseignement des jeux par la compréhension : « *Les nouvelles approches scolaires se centrent d'abord, en situation de jeu, sur la compréhension et la maîtrise des aspects tactiques* » (Gréhaigne, 2003, p. 79).

Concernant les situations d'apprentissage, il s'agit de partir d'une situation de jeu réduit qui répond à la logique interne de l'activité et respecte les capacités des apprenants. Au fur et à mesure de l'apprentissage, les élèves sont amenées à proposer des actions en projet. A ce stade, les apprenants doivent construire des stratégies d'actions efficaces pour résoudre le problème rencontré, ce qui leur permet de dégager des régularités dans leur collaboration. En plus, cette démarche les aide à construire des connaissances, des compétences décisionnelles en vue de transformer leurs réponses motrices. Les interactions verbales permettent ainsi une construction des connaissances dans un cadre coopératif. La conscience de l'existence du partenaire peut être aussi source de progrès pour la formulation de nouvelles actions en projet (« *Oui, elles ont permis de mettre en place une stratégie et de la corriger durant le match.* »).

5. 2. 5. La construction du sens partagé.

Il existe un accord sur le fait que pour fournir une aide à la résolution des problèmes posés par le jeu, les prises de décision devraient prendre la forme d'une démarche heuristique de construction de sens (Landry, 1998 ; Vidal & Lacroux, 2000) permettant de discuter plutôt que de décider. Alors que les prises de décision devraient remédier aux points faibles des utilisateurs, il s'agit désormais de les aider à dégager ce qui est leur point fort : leur capacité à élaborer une vision alternative sur une situation et à la faire partager (« *Déterminer nos points faibles.* »). Dans cette perspective, les prises de décision deviendraient des dispositifs d'aide à l'interprétation permettant de bâtir des actions collectives. Prendre en compte les modalités de construction mentale de l'environnement, reconnaître la finalité des comportements des sujets et gérer des ressources attentionnelles donne naissance à une certaine conscience de la situation de jeu (« *Faire attention à ce qui se passe ; être attentif à tout pendant le match.* »).

Avoir conscience de la situation, c'est être capable de donner aux faits observés une interprétation cohérente d'une part et d'anticiper les futurs états de ces éléments d'autre part. Dans tous les cas, le concept de conscience de la situation renvoie à une production cognitive tournée vers l'accomplissement d'une activité en cours. Cette production a donc, par essence, une durée de vie limitée quant au traitement des tâches à accomplir. La conscience de la situation est fonction du degré avec lequel la perception d'un environnement courant reflète la réalité, globalement et en détail. Il s'agit de la capacité d'identifier, de traiter et de comprendre les éléments critiques constituant les renseignements relatifs à la tâche à accomplir (Jones & Endsley, 2000). Le concept de conscience de la situation est fortement lié à la théorie même de l'activité (Ochanine, 1978). Celle-ci repose sur le postulat suivant : le traitement des informations des individus est médiatisé par des systèmes de représentations directement orientés par les nécessités des tâches à accomplir. Lorsqu'une joueuse est face à une configuration momentanée du jeu, elle doit traiter rapidement de multiples informations à des niveaux différents et se trouve en permanence face au risque que ses capacités attentionnelles soient dépassées. Alors, elle doit développer des stratégies pour pallier à ces difficultés. L'environnement est l'ensemble des éléments perçus par le sujet ; il déterminera le cadre des actions possibles. Toutefois, dans cet environnement, une configuration du jeu n'a pas vocation à être « décodée » de la façon la plus objective possible. Elle dépend d'une part des rapports d'opposition et d'autre part des caractéristiques du sujet (expériences, convictions, connaissances...). En d'autres termes, on tente de comprendre comment les joueuses établissent le cadre des actions possibles en étroite relation avec les situations qu'elles doivent gérer (« *Une meilleure appréciation du jeu. Confrontation des idées et élaboration d'une solution collective.* »).

Avec la distinction entre les images cognitives et les images opératives dans les stratégies de compréhension et de construction de sens (Ochanine, 1978), nous possédons un premier élément de réponse. Les images cognitives se veulent une représentation distanciée, neutre et précise d'une situation, alors que les images opératives sont établies pour finaliser des tâches. Les débutantes et plus largement les individus qui n'ont pas la responsabilité de la mise en œuvre de tâches de travail ont tendance à établir des images cognitives, neutres et précises. Les experts, qui sont orientés vers

leurs objectifs, se fondent sur des images opératives, partiales, déformées mais directement tournées vers l'action. Cette distinction entre images cognitives et images opératives est fondamentale car elle établit un fait essentiel : les sujets, qui ont la charge d'un objectif, orientent le prélèvement d'informations en vue de se forger une représentation visant à s'assurer que ces objectifs sont atteints. En effet, dans le cadre de la gestion d'une activité complexe, il ne suffit pas de suivre une procédure établie pour atteindre les objectifs. Cela consiste le plus souvent à maintenir un système ou un processus dans un état acceptable en faisant des compromis entre des critères flous, divergents et non hiérarchisables.

5. 2. 6. La décision.

L'intégration de la communication, plus précisément de la verbalisation au cours d'apprentissages, produit une ingénierie complexe et remet en question l'ensemble de la construction d'informations. Cette verbalisation conduit à une prise de décision concernant le problème rencontré. Cette décision représente l'ultime étape d'un processus cognitif. Vedel (1990, p. 76) définit la prise de décision comme « *savoir réagir à un signal donné ; être capable d'anticiper ; s'organiser ; faire le bon choix. Au niveau moteur, faire preuve d'action spontanée et efficace dans les gestes* ».

En sport collectif, les situations d'apprentissage nécessitent une adaptation collective au rapport d'opposition, ce qui demande de la part des apprenants, lors de la prise de décision, de considérer deux éléments importants :

- la compatibilité et la pertinence des contributions individuelles de chaque joueur ;
- les coordinations temporelles en vue de l'efficacité des actions motrices.

Au cours de cette phase, les apprenants doivent prendre en considération des facteurs déterminants du jeu tels que : les indices pertinents contenus dans la situation ; l'élaboration des hypothèses de fonctionnement possibles en relation avec leurs mises en œuvre (« *Adapter le jeu en fonction de l'adversaire et aussi ses capacités.* »). En d'autres termes, les stratégies peuvent s'établir ou s'actualiser pendant les arrêts de jeu ou lors de débats d'idées. Durant cette étape, les apprenants envisagent le rapport de forces, les moments pertinents pour réagir, les phases de jeu et aussi les ressources de l'équipe.

Parce que les sports collectifs sont caractérisés par une interactivité continue, porteuse d'incertitude, les apprenants sont constamment amenés à prendre des décisions visant la régulation et l'adaptation aux configurations mouvantes du jeu (« *Discuter, modifier les stratégies lorsqu'il faut.* »). En fonction des différentes phases du jeu, les apprenants sont amenés à se poser des questions, à relever des indices pour construire de l'information, à proposer différentes réponses aux problèmes rencontrés et à se confronter à la multiplicité des solutions. C'est en quelque sorte un moment d'utilisation et / ou d'émergence des connaissances et des compétences. Ce stade de décision permet de prendre une décision globale, de concevoir la logique et l'orientation générale de la réponse à apporter à la situation analysée précédemment. Il consiste en une sélection parmi les divers comportements possibles pour ne retenir que celui qui paraît le plus adapté et fonctionnellement le plus efficace.

6. Conclusion du chapitre

L'utilisation du langage verbal par les joueuses est la principale source de leur développement. C'est par les interactions langagières avec l'environnement social et sous des formes variées que les filles seront en mesure de structurer leurs pensées. Aussi, le langage va donner du sens et créer des liens dans une construction-transmission des savoirs en les invitant à expliciter les situations d'apprentissage ainsi que toutes les stratégies utilisées ou utilisables. Au cours du cycle d'apprentissage, les joueuses qui ont bénéficié d'un débat d'idées ont su pointer leurs réussites et leurs faiblesses, échanger avec leurs pairs sur des stratégies efficaces ou non. Elles ont pu également développer des compétences de langage oral non seulement dans le domaine de la communication mais surtout du langage d'évocation en plus des compétences purement didactiques et méthodologiques.

Notre recherche confirme les résultats de la littérature concernant la double fonction pragmatique de la communication : une fonction de communication externe utilisée pour faciliter la compréhension des tâches à travers les échanges verbaux entre les membres du groupe et une fonction de communication « interne à l'individu » lui permettant d'intérioriser la tâche. Cette communication

langagière est un agir pratique, relationnel, réflexif. Il existe donc plusieurs opérations dans le même acte de langage: évaluer, réconforter, orienter, formuler une question nouvelle, étayer et ponctuer, s'adresser à un partenaire et à l'ensemble du groupe et y prendre sa place. Dans la même unité didactique de quelques minutes, les joueuses doivent gérer les tâches, les contrats didactiques qui les sous-tendent et (ré) évaluer l'avancée du travail (l'utilité de la stratégie déjà planifiée) et les relations entre elles. Il s'agit donc de mettre les compétences d'analyse et d'intervention acquises dans les séances d'apprentissage au service des tâches à réaliser afin que celles-ci interviennent dans le cadre général du jeu (prise collective de décisions, recherche collective de solutions, interactions de travail en équipe, communication externe).

Après ce travail sur les verbatim, nous allons nous centrer sur les configurations momentanées du jeu les plus courantes afin de mieux comprendre l'évolution des séquences de jeu en établissant des repères pour l'apprentissage.

Chapitre 2. 5. Les configurations du jeu

La pratique scolaire des sports collectifs participe au développement moteur et cognitif des élèves. Concernant le développement cognitif, la pratique d'un jeu comme le handball sollicite des opérations complexes. La pratique postule notamment une fonction de représentation de l'espace des relations physiques (les positions des joueurs et leurs relations) sous-tendues par la représentation de l'espace des relations sémantiques (les relations causales entre les joueurs). La construction de ces représentations permet au joueur de comprendre la situation et de prendre des décisions. La notion de « situations potentiellement émergentes » mais prédictibles à qui sait « lire » le jeu et dont le joueur doit tirer parti est au cœur de cette analyse. Le joueur doit donc prendre appui sur le potentiel inscrit dans la situation pour prendre une « cascade de décisions » (Deleplace, 1979). Ces décisions, qui assurent la continuité ou la rupture de l'action en cours, sont typiquement des résolutions de problèmes car toute action sur l'évolution du jeu peut être à l'origine d'un point de rupture de l'état d'équilibre qui va entraîner un bouleversement temporaire dans le rapport de forces (Fernandez & Gréhaigne, 1999). Ainsi se trouve exclue l'idée de prédéterminer le cours des événements en fonction d'un plan ou d'un schéma de jeu stéréotypé à l'avance.

Les programmes scolaires et les écrits professionnels constituent, souvent, les supports principaux dont disposent les enseignants pour construire leurs cycles de travail. Cependant, pour bien contextualiser le pas en avant proposé aux élèves, il est aussi nécessaire d'obtenir des informations précises sur ce qu'ils savent faire et d'avoir à sa disposition des modèles qui permettent d'anticiper des évolutions prévisibles (Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 1999 ; Zerai & Gréhaigne, 2007). Une bonne analyse de la logique des différentes formes d'action de jeu et du choix de la forme d'évolution de la configuration momentanée perçue du jeu constitue l'intelligence tactique en jeu. Cela renvoie à une bonne appréciation des séquences de jeu, en vue d'une catégorisation, pour ramener ces configurations à quelques archétypes dans une filiation dynamique qui permet d'identifier la logique des décisions tactiques. Avec ce type d'analyse, on peut proposer aux élèves des situations de « pratique scolaire » (Le Bas, 2008). Ces situations problèmes visent, dans

l'apprentissage d'un jeu sportif collectif, à gérer des positions, des trajets et des trajectoires non uniformes de la balle et des joueurs, dans des conditions d'urgence décisionnelles, en vue de conduire ou de passer la balle dans la zone de marque et de marquer.

La configuration perçue du jeu, au moment de la récupération du ballon, recèle pour qui sait la décoder, la logique d'exploitation des situations de déséquilibre. Elle tend à les faire s'enchaîner « en culbute » (Deleplace, 1994). Une telle filiation peut être dégagée si on part du fait que la logique d'organisation de cette première action, qui cause le déséquilibre, se retrouve dans toutes les autres, qui n'en sont alors que des cas particuliers.

Dans cette perspective, en utilisant les jeux réduits, nous allons examiner différentes phases-mères du jeu en handball et les circulations tactiques qu'elles engendrent pour tenter d'identifier des configurations typiques. Ainsi, l'organisation de la première action donne naissance à l'action suivante et aux autres actions qui suivent. Cette phase est appelée la phase-mère du jeu. « *Cette phase est le lieu d'apparition des déséquilibres à l'origine des attaques, le lieu où l'affrontement pour la récupération du ballon est le plus courant* » (Gréhaigne, Caty & Château, 2005). L'étude envisagée, ici sur les configurations habituelles qui amènent un tir ou un but, devrait conduire à identifier des configurations prototypiques au sens où elles représentent une structure originale, l'archétype d'un modèle qui se reproduit.

1. Des configurations pour l'offensive.

Pour éviter les théories d'action toutes faites, il faut tout d'abord se livrer à une observation systématique du jeu puis à une véritable étude éthologique du comportement des joueuses. L'éthologie n'est pas une science nouvelle ; l'observation des animaux faisait partie des méthodes employées par les naturalistes classiques. Ces études supposent l'observation du sujet dans son milieu naturel chaque fois qu'elle est possible. Des méthodes de mesures objectives de l'activité des sujets et de traitement des données permettent de quantifier les observations et de discerner ce qui dans une activité relève d'une conduite spécifique ou de comportements anecdotiques. En sport

collectif, ces comportements s'inscrivent et s'insèrent dans des configurations du jeu illustrant un rapport d'opposition momentané.

L'observation minutieuse des enregistrements vidéo des joueuses en train d'agir nous a permis de mettre à jour un certain nombre de configurations. Ces dernières nous informent sur la nature et les caractéristiques des éléments formant le système (partenaire, adversaire, lieu, temps) lors d'un rapport de forces. Au sens le plus général, une configuration est définie par une liste ou un schéma donnant la nature et les caractéristiques principales de l'ensemble des éléments d'un système. À chaque fois qu'une nouvelle configuration apparaît, elle peut traduire le passage d'un état d'équilibre à un état de déséquilibre, d'un état de continuité à un état de rupture. Cette notion de continuité ou de rupture répond à des exigences mises en place par l'activité elle-même. Enfin, toute évolution du rapport d'opposition peut être à l'origine d'un point de rupture de l'état d'équilibre (Gréhaigne, 1989). Alors, comment étudier ces configurations ?

1. 1. Recueil des données.

Avec la vidéo, à partir des jeux réduits, une bonne façon d'obtenir des données sur le jeu consiste à analyser les séquences de jeu (Dugrand, 1989 ; Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999 ; Zerai, 2006). Celles-ci peuvent être définies comme les échanges de balle entre les joueuses depuis l'entrée en possession du ballon jusqu'à sa perte par l'équipe. On relève donc tous les échanges de balle à l'intérieur de l'équipe. Ces séquences de jeu permettent d'obtenir des renseignements importants comme le nombre de séquences dans un temps donné et le nombre d'échanges de balle à l'intérieur de chaque séquence ainsi que la durée des séquences avant une interruption du jeu. Ce dernier nombre est souvent lié au niveau de l'affrontement. Plus la séquence de jeu est longue, plus l'équipe prouve qu'elle est à même de gérer différents paramètres du jeu et en particulier le jeu adverse en enchaînant diverses unités tactiques. On peut aussi identifier les circulations habituelles de la balle à l'intérieur de l'équipe dans un type d'opposition donné.

Donc pour approfondir ce type de données, il faut analyser plus finement la circulation du ballon et des joueuses (Caty, Meunier & Gréhaigne, 2007 ; Zerai, Rezig, & Zghibi, 2008).). A partir de la notion de phase-mère du jeu, dont on pressent bien les caractéristiques génériques, la méthodologie

adoptée a consisté avec l'aide de la vidéo à sélectionner et analyser dans dix-huit matchs de quinze minutes les séquences de jeu qui amènent à un tir ou à un but. Ce travail a été effectué avec des élèves filles de première (Lycée Cournot Gray, France) et de seconde (Lycée de Thala, Tunisie) en utilisant le handball comme sport collectif support avec un jeu en 5 contre 5. Notre observation s'est effectuée avec trois critères :

- Récupération haute dans le terrain de l'adversaire ; récupération basse dans son propre terrain ; récupération au milieu ;
- Récupération en avant de l'espace de jeu effectif (EJE) ; récupération en arrière de l'EJE ;
- Poursuite du jeu en échanges de balle (longs, courts, nombre) ou en conduites de balle.

La conjugaison de ces critères a permis d'extraire des séquences filmées étudiées, treize configurations du jeu qui apparaissent assez souvent avec des joueuses débutantes et/ou débrouillées. L'observation fine de ces jeux réduits montre des attaques avec plus ou moins d'échanges de balle où l'origine de l'entrée en possession du ballon détermine bien la forme d'attaque adoptée ensuite. Après le premier test, une vérification de l'exactitude des relevés a été effectuée par deux experts de la discipline handball. Le jeu étant relativement lent et facile à observer, il n'y avait quasiment pas d'erreur. Les vérifications faites nous permettent d'estimer la fidélité inter-observateur à .90 (Gréhaigne et al.,1997).

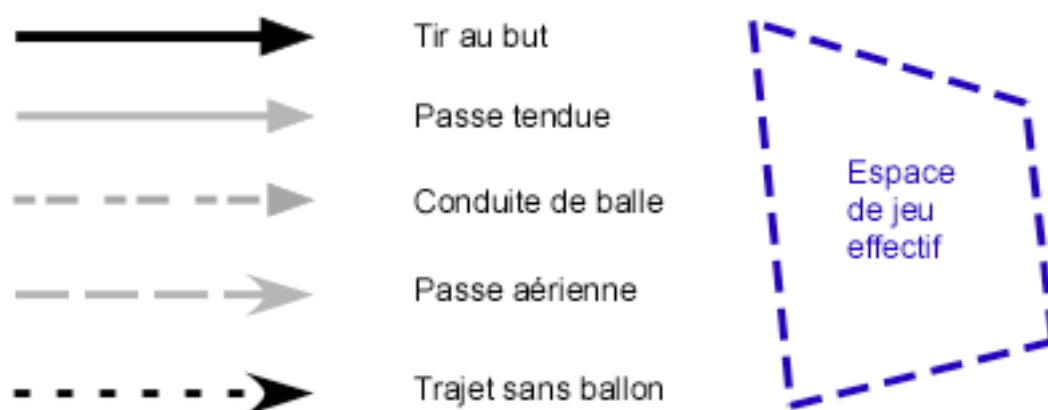


Figure 69. Légende utilisée pour les configurations du jeu

La légende adoptée pour illustrer les trajets des joueuses, les trajectoires de la balle et le jeu sans ballon est présentée dans la figure 69.

2. Des configurations prototypiques.

A l'aide de ces éléments, nous allons illustrer dans les figures qui suivent les treize configurations les plus habituelles que nous avons identifiées. Comme nous l'avons déjà dit, nous les avons dénommées prototypiques au sens où elles représentent un modèle original, archétype d'un modèle qui se reproduit (Caty, Meunier & Gréhaigne 2007 ; Zerai & Gréhaigne, 2007 ; Gréhaigne, 2009). Cet ensemble devrait permettre aux élèves de construire des prototypes par catégorisation de formes géométriques, de classes de propriétés d'objets et enfin des catégorisations de relations temporelles en vue d'être plus efficace en jeu. On vise ici la mise à jour d'invariants pour reconnaître et décider vite à propos des configurations momentanées du jeu. L'origine et les circonstances qui ont présidé à la récupération du ballon constituent des aspects critiques pour notre analyse et pour le développement de la pensée tactique chez les élèves. Pour chaque récupération, nous tenterons de décrire le déroulement du jeu qui a précédé le gain du ballon.

2. 1. Les configurations communes aux deux groupes.

Dans cette partie, nous allons présenter les configurations du jeu que nous avons observées à la fois chez les filles tunisiennes et françaises.

2. 1. 1. Récupération basse en arrière de l'EJE puis circulation de la balle (Fig. 70)

Il s'agit d'une configuration très répandue chez les débutantes. Cette configuration débute suite à un tir raté et une remise en jeu de la gardienne de but. Cette relance est suivie par une conduite de la balle et/ou des échanges de balle en passes courtes et hautes le plus souvent dans la largeur. Cela traduit généralement l'incapacité de la joueuse porteuse de la balle d'avancer seule vers la zone de marque. Néanmoins, quand l'attaque arrive à distance de tir, cela finit habituellement par un tir peu dangereux. Les configurations des figures 70a et 70b se produisent aussi souvent quand le lancer long n'est pas encore construit. Les attaquantes s'échangent le ballon à l'aide de passes courtes en cloche en travers car la défense occupe l'axe central ou le devant du porteur de balle l'empêchant ainsi de passer en avant. Cette circulation à plat dans la dimension forte de la défense entraîne très majoritairement une perte du ballon au profit de l'équipe adverse et se traduit fréquemment par un tir spontané de la joueuse qui l'a récupéré.

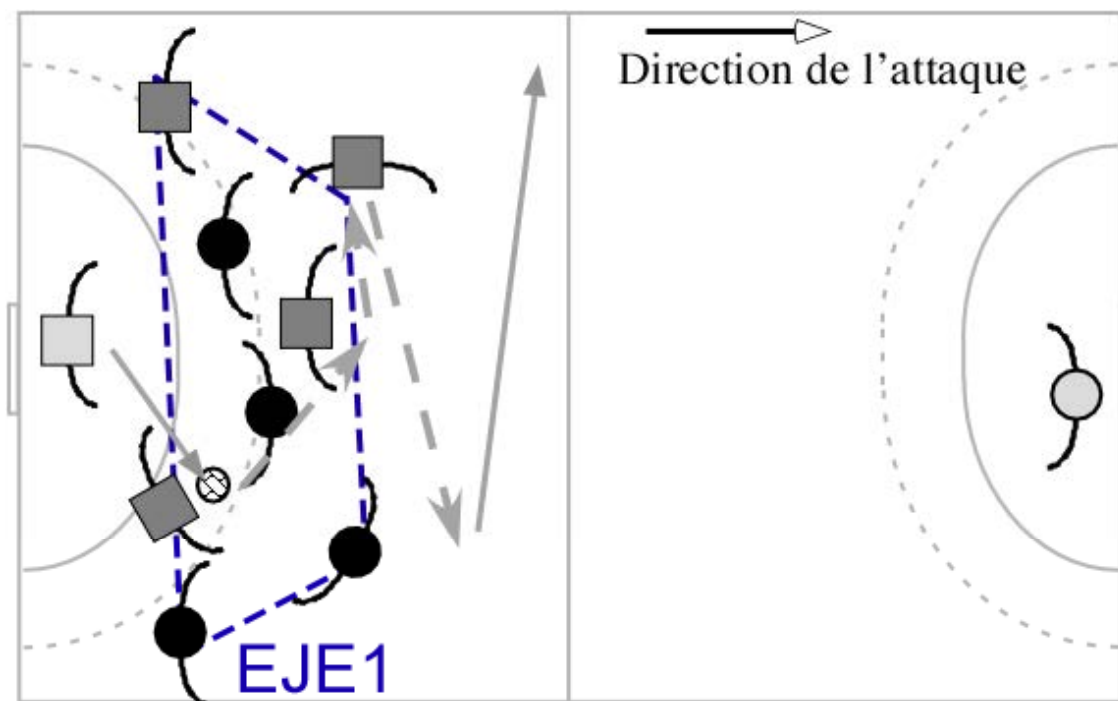


Figure 70a. Récupération basse en arrière de l'EJE puis circulation de la balle

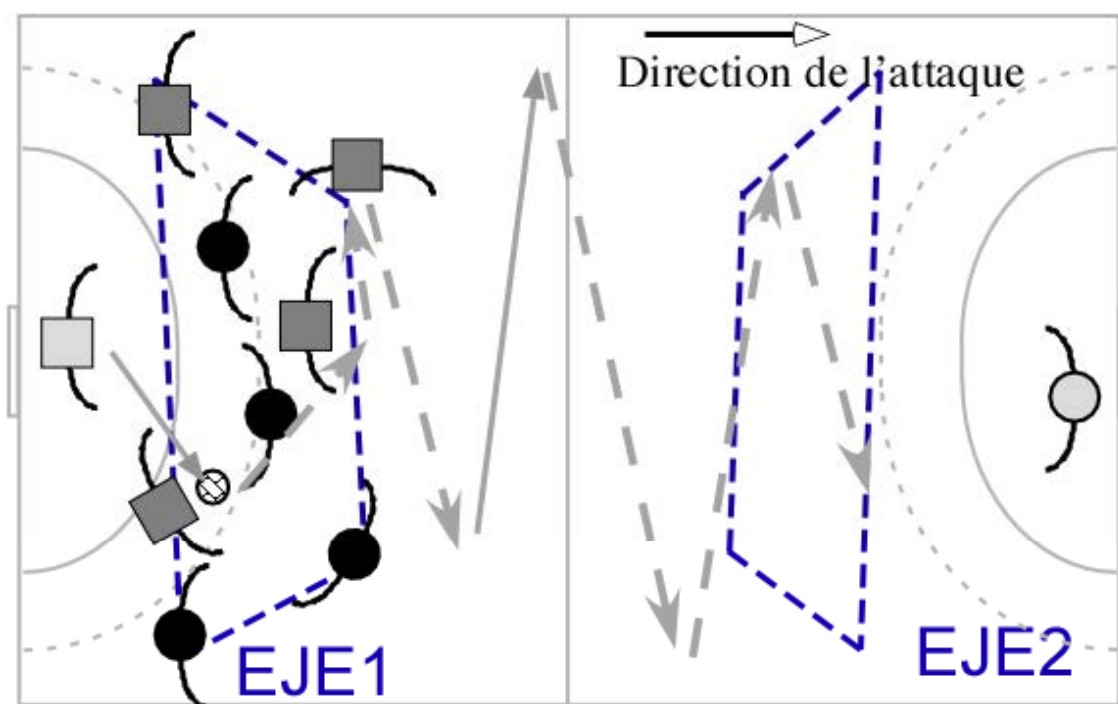


Figure 70b. Progression de la circulation suite à une récupération basse en arrière de l'EJE.

2. 1. 2. Jeu en arrière de l'EJE suite à une sortie de but ou un engagement.

Les figures 71 et 72 proposent deux modalités d'engagement sur le terrain.

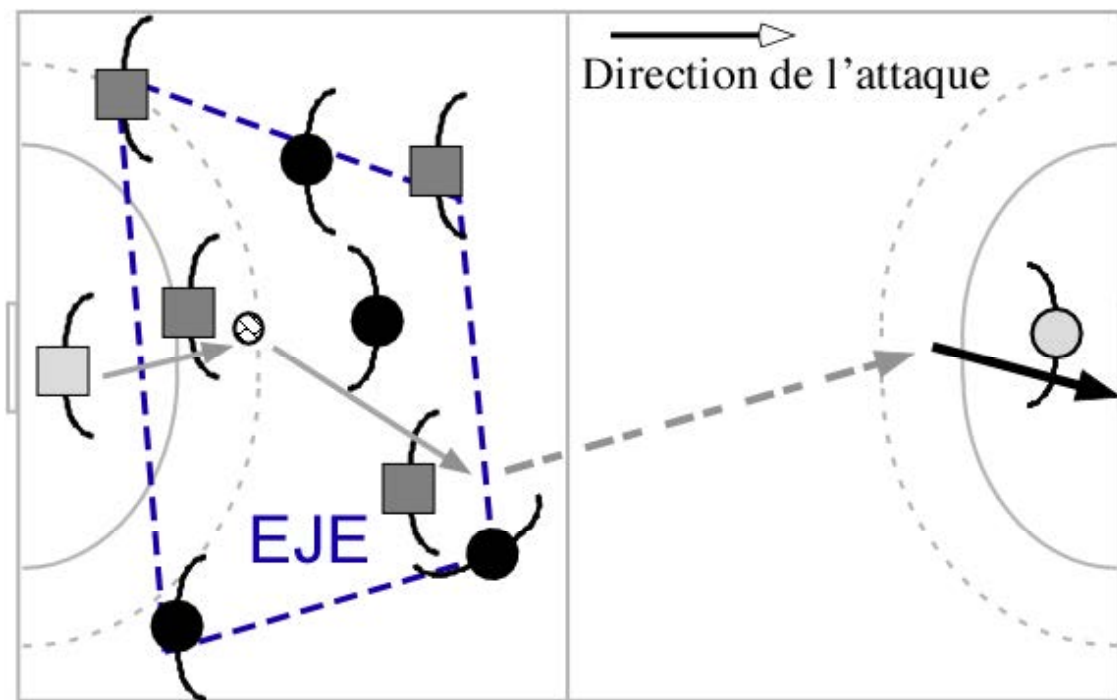


Figure 71. Une passe à l'engagement puis long dribble et tir.

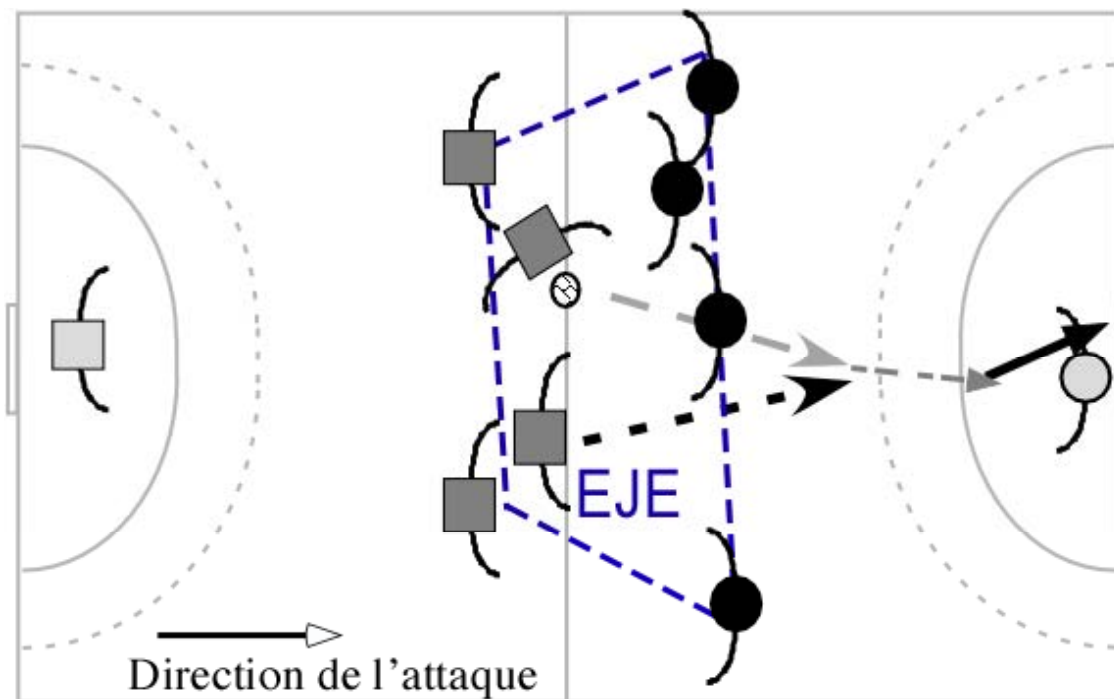


Figure 72. Cette configuration combine une passe en cloche dans l'espace vide puis dribble et tir.

Dans le premier cas (Fig. 71), une passe courte de la gardienne puis une passe de dégagement vers l'avant de l'EJE permet à un partenaire de dribbler jusqu'à la cible et de tirer. C'est souvent la conséquence d'un remplacement trop lent des défenseurs. Dans le deuxième cas (Fig.72), une passe

dans l'espace vide avant par-dessus la défense en barrage mais statique permet à un partenaire de recevoir le ballon avec un temps d'avance et de tirer en position favorable.

2. 1. 3. Récupération basse en avant de l'EJE puis conduite de balle

La figure 73 présente, au premier temps de jeu, une configuration initiale de jeu quand l'espace de jeu effectif s'est stabilisé dans le demi-terrain offensif des ronds noirs. Elle illustre la difficulté de l'attaque à pénétrer dans le dispositif défensif. Ici, cela entraîne une récupération basse à l'arrière de l'espace de jeu effectif de l'attaque (ou à l'avant de celui de la défense) puis un déplacement en dribble jusqu'au duel avec la gardienne de but. Ce type de jeu existe quand le porteur de balle a suffisamment confiance dans sa vitesse de dribble. Si la joueuse qui récupère le ballon ne se sent pas capable d'aller seule à la cible, elle opte souvent pour une passe vers une partenaire qu'elle considère comme plus apte à réussir.

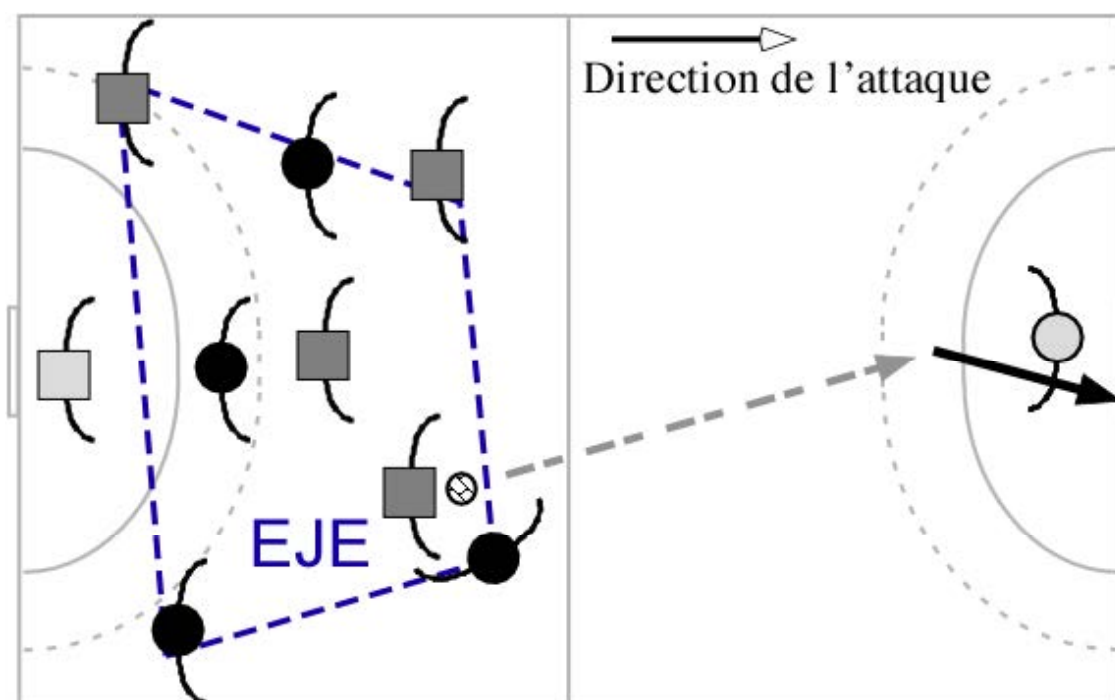


Figure 73. Récupération basse en AV de l'EJE puis conduite de balle et tir.

2. 1. 4. Récupération à l'arrière de l'EJE puis passe longue.

Les figures 74 et 75 montrent le cas typique d'une contre-attaque sur dégagement de la gardienne de but en handball.

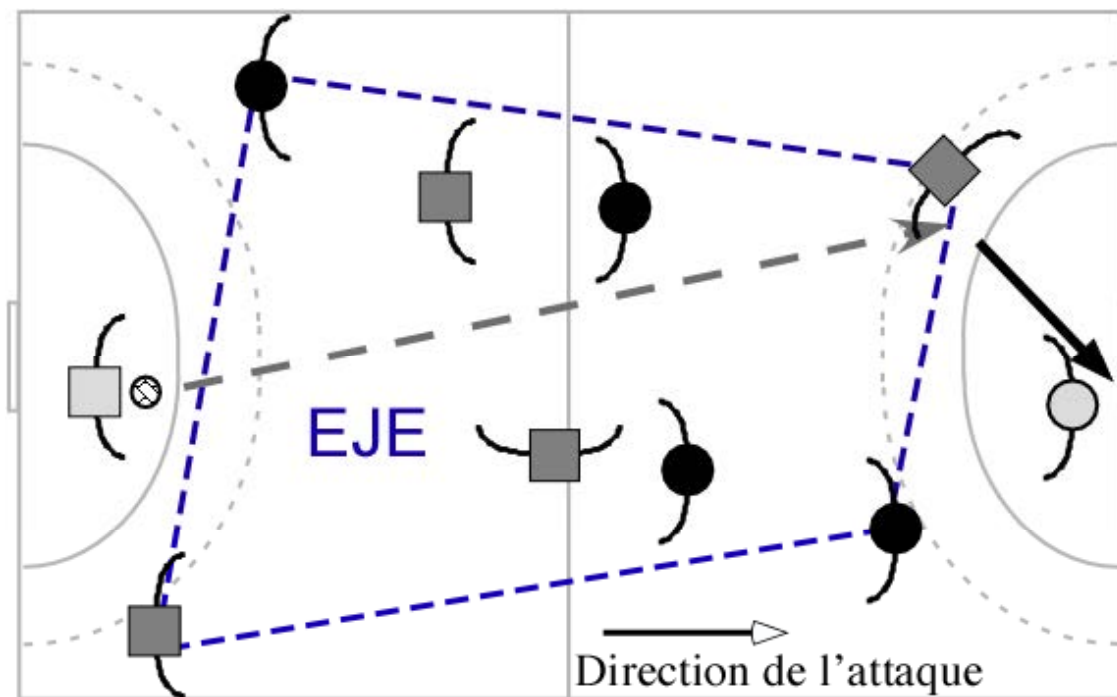


Figure 74. Récupération par la gardienne de but puis passe longue en avant sur une joueuse déjà placée et tir.

Néanmoins une grande différence apparaît entre les deux configurations de jeu. Dans le cas du dégagement de la gardienne de but (Fig. 74), celle-ci envoie la balle sur une joueuse placée en avant qui a anticipé ou qui n'est pas revenue en défense.

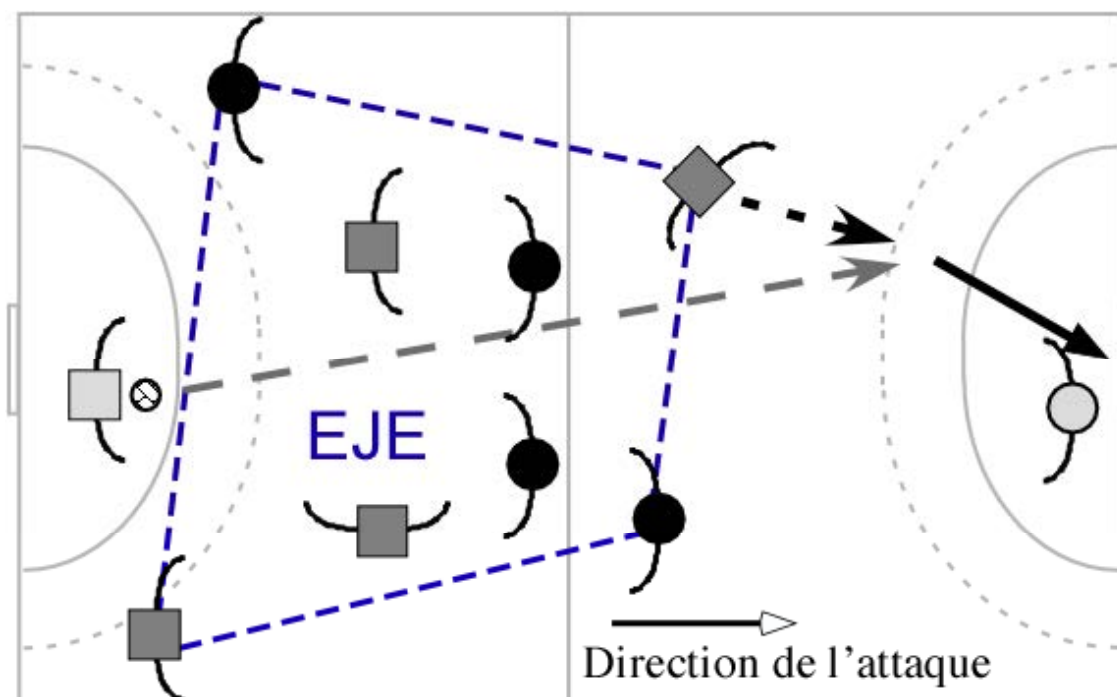


Figure 75. Récupération par la gardienne de but puis passe longue dans un espace vide
Dans l'autre cas (Fig. 75), la gardienne lance la balle dans un espace libre (ou vide) où le receveur sera dans quelques instants. Cette phase est beaucoup plus évolutive car elle démontre la capacité

de la joueuse à jouer et réceptionner en mouvement ainsi qu'à anticiper les décisions de la gardienne.

2. 1. 5. Récupération haute à l'avant de l'EJE

La figure 76 présente une configuration des plus courantes chez les débutantes avec une récupération haute à l'avant ou au milieu de l'espace de jeu effectif puis tir quasiment immédiat. Elle survient souvent à la suite d'une remise en jeu après une sortie de but à la faveur d'une interception sur le lancer de la gardienne. Elle peut être observée également, chez des joueuses plus évoluées, comme la conséquence d'un pressing quand les attaquantes s'échangent la balle à l'arrière de l'espace de jeu effectif dans leur propre demi-terrain. Ainsi, après un but, on a donc souvent intérêt à faire les remises en jeu au milieu du terrain pour éviter ce genre de configuration.

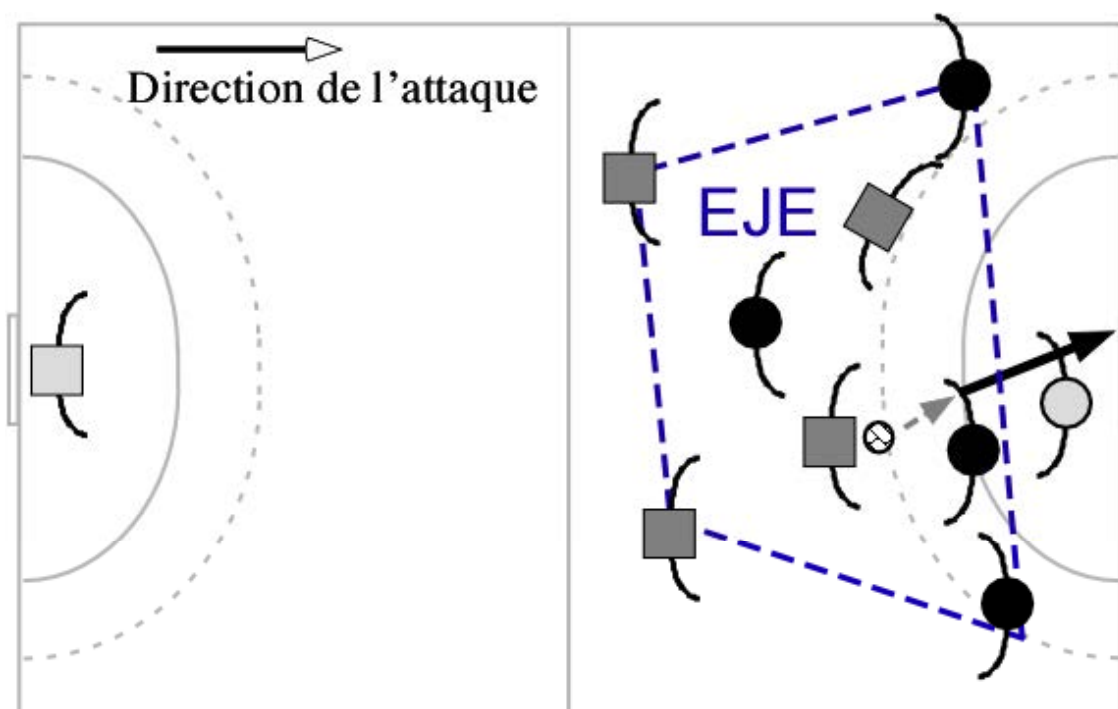


Figure 76. Récupération haute à l'avant de l'EJE puis tir.

2. 2. Les configurations du jeu des filles tunisiennes.

L'observation des séances nous a permis de remarquer que, tout en avançant dans l'apprentissage, de nouvelles configurations apparaissent ou des anciennes configurations s'améliorent. Chez les filles tunisiennes, lors de la première séance ainsi qu'au début de la cinquième, nous avons observé une utilisation très importante du dribble pour la progression et/ou le débordement de la défense. Les passes sont courtes, lentes et sur le même côté du terrain. La balle circule suivant le placement des filles et leur déplacement qui est dans la majorité des cas très lent. La remise en jeu est souvent faite par la gardienne, ce qui souligne la quasi absence d'interception de la balle de la part les défenseurs.

Dès la deuxième partie de la cinquième séance et durant la dernière séance, des changements importants concernant les configurations de jeu surviennent, avec l'apparition de nouvelles formes de jeu. L'utilisation du dribble et la montée de balle individuelle diminuent. L'échange de la balle devient rapide et précis et met en relief une bonne gestion de la distance porteuse de balle / partenaire. Un nombre important de balles est intercepté au milieu du terrain, soulignant ainsi l'importance des informations recueillies et la qualité de l'interprétation. Les passes longues semblent caractéristiques de ces séquences du jeu, donnant naissance à de nouveaux espaces de jeu suite au renversement du jeu. On peut ainsi parler d'une véritable "co-construction" du système attaque / défense. A ce niveau, la circulation du ballon est encore la conséquence de l'emplacement occupé par les joueuses sur le terrain.

L'explicitation de la logique interne d'une activité physique permet de proposer à la vigilance des joueuses des axes de modélisation précis formant un tout cohérent et opératoire. Ainsi, les filles disposent d'une certaine « image mentale d'action » plus au moins élaborée. Elles ne s'encombrent pas d'une quantité de données inutiles pour résoudre les problèmes rencontrés. Cette image mentale d'action leur permet aussi de ne sélectionner que les informations les plus adaptées au contexte et qui semblent utiles pour poursuivre l'action en cours. De ce fait, nous pouvons conclure que les filles ont compris que dans un rapport d'opposition, il s'agit de coordonner les actions collectives afin de récupérer, conserver, faire progresser le ballon dans le but, d'amener celui-ci dans la zone de

marque et de marquer. A cet effet, il faut le plus souvent prendre de l'avance sur le remplacement défensif, conserver cette avance et réussir la réalisation.

2. 2. 1. Récupération en arrière de l'EJE puis jeu rapide vers le but.

Cette configuration (Fig. 77) se produit suite à une interception de la balle par un défenseur qui devient premier attaquant. Ceci traduit fréquemment une difficulté des joueuses qui sont en attaque à monter la balle dans le dispositif défensif. Après récupération, une passe est effectuée en direction d'une joueuse bien placée ou non marquée ; celle-ci part en une conduite de balle dans la profondeur puis tire.

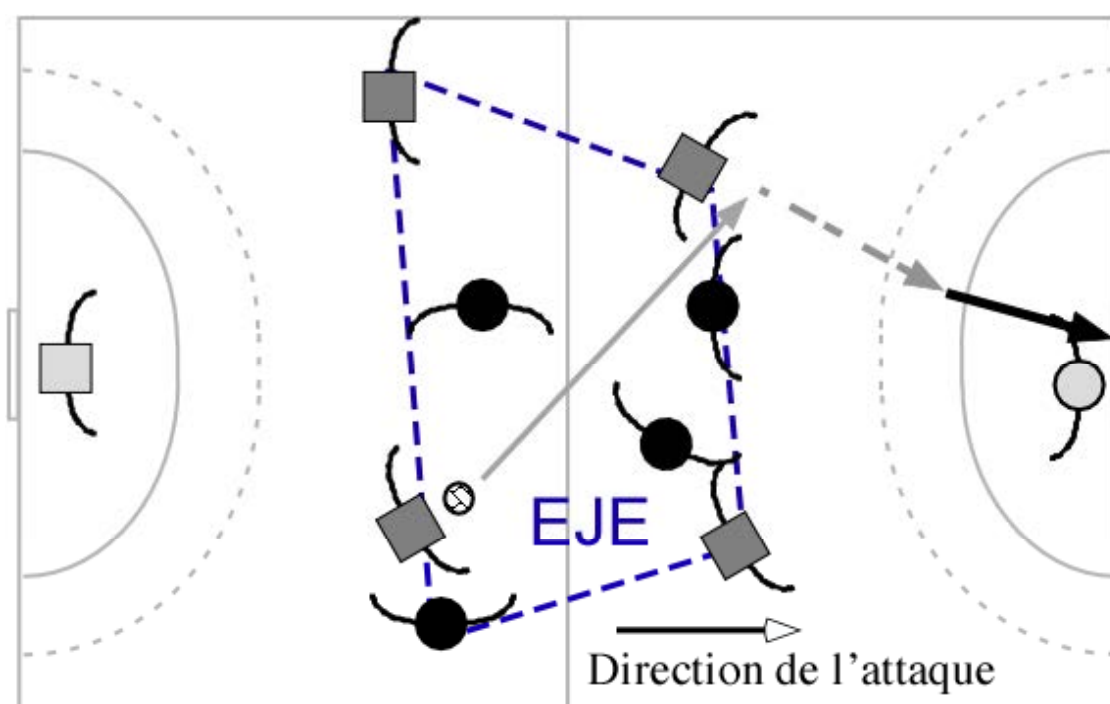


Figure 77. Récupération en AR de l'EJE qui est au milieu du terrain puis passe à une partenaire, conduite de balle et tir.

A un moment plus avancé de l'apprentissage, nous avons pu remarquer une évolution au niveau de cette configuration donnant naissance à une autre configuration utilisant deux passes longues ou plus en travers de l'espace de jeu (Fig. 78). Ces échanges de balle réussissent car les passes sont plus tendues et les joueuses qui réceptionnent la balle possèdent un temps d'avance sur le remplacement de leur défenseur direct.

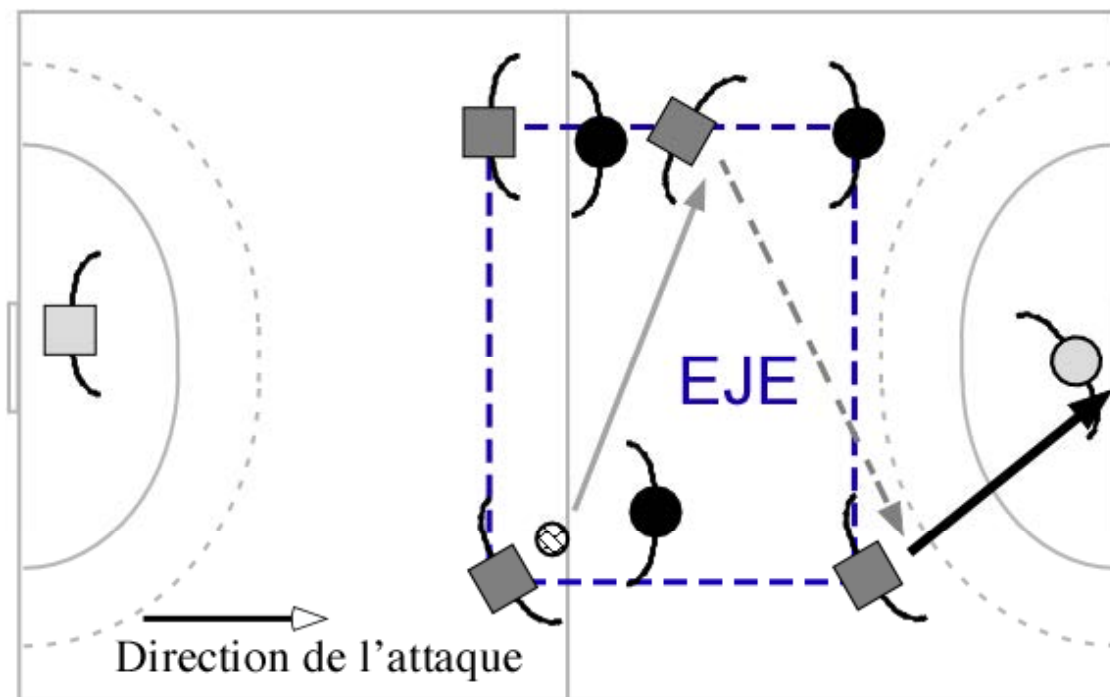


Figure 78. Récupération médiane puis deux passes longues latérales et tir.

2. 3. Configurations des filles françaises

Lors de l'analyse des séquences de jeu des filles françaises, nous avons observé que les mêmes configurations façonnent le jeu. D'autres configurations apparaissent de façon plus nombreuse au fur et à mesure de l'apprentissage comme par exemple l'utilisation systématique de la passe longue et la diminution des nombres de passes. Ces configurations permettent d'arriver vite à la cible et entraînent ainsi une rapidité d'exécution plus importante (vitesse du déplacement et gestion des tâches). A l'opposé de ce constat, la capacité à conserver le ballon augmente ; cela amène l'apparition de séquences longues avec quatre ou cinq échanges de balle. Enfin, il est à noter qu'au niveau de la dernière séance, le nombre de configurations enregistrées est beaucoup plus important que lors de la cinquième leçon. Ce fait peut être expliqué par le grand nombre de balles perdues et des actions la plupart du temps inachevées. De ce point de vue, l'organisation du jeu suppose alors une nouvelle analyse du rapport de forces afin d'éviter de confondre vitesse et précipitation. Surtout, il faut bien prendre en compte les nouvelles dispositions de la défense qui, souvent, entraînent des pertes de balle pour l'attaque et des récupérations pour la défense. Dès lors, les

capacités des filles et leur compréhension du jeu sont à mettre en adéquation avec le déroulement des actions.

2. 3. 1. Récupération basse en AR de l'EJE puis jeu de transition en déviation et/ou en conduite de balle

La figure 79 illustre une séquence longue avec une remise en jeu, par la gardienne de but, à l'arrière de l'espace de jeu effectif puis un jeu de transition en déviation avec peu ou pas de dribble.

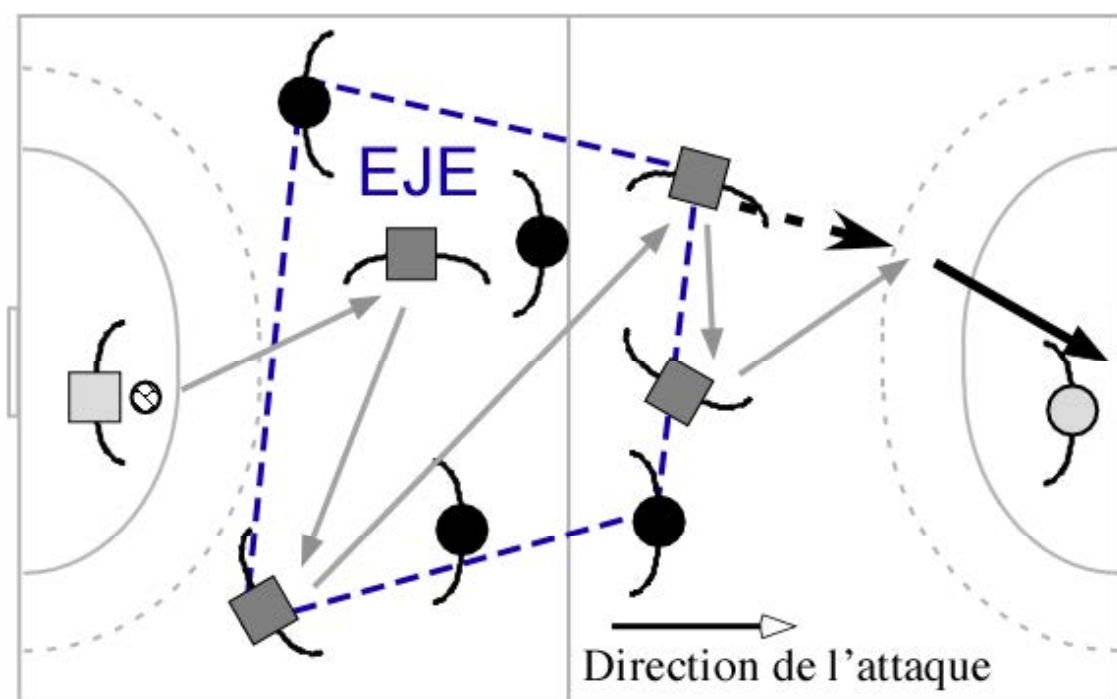


Figure 79. Mise en jeu en AR de l'EJE puis jeu de transition en déviation avec un jeu « balle en avant » dans la circulation du ballon puis tir.

On voit, ici, l'apparition, dans la circulation du ballon, du jeu « balle en avant » pour arriver à un tir. La caractéristique de ce type de jeu est constituée par le fait que, dans la montée de balle, « le ballon recule » à un certain moment. Cette circulation temporaire de la balle de l'avant vers l'arrière permet souvent de créer un décalage ou un intervalle, donc un avantage temporel pour un partenaire. Ainsi, la séquence de jeu devient un peu plus longue, même si en jeu réduit elle dépasse rarement quatre ou cinq échanges de balle.

2. 3. 2. Récupération basse à l'arrière de l'EJE puis passe longue.

Une autre configuration assez spécifique est illustrée par la figure 80. Il s'agit d'une configuration initiale de jeu (configuration au moment de la récupération) quand l'espace de jeu effectif est

stabilisé dans le demi-terrain offensif. Elle donne lieu à une récupération basse à l'arrière de l'espace de jeu effectif puis à une passe très longue de contre-attaque dans l'espace vide qui se termine souvent par un tir.

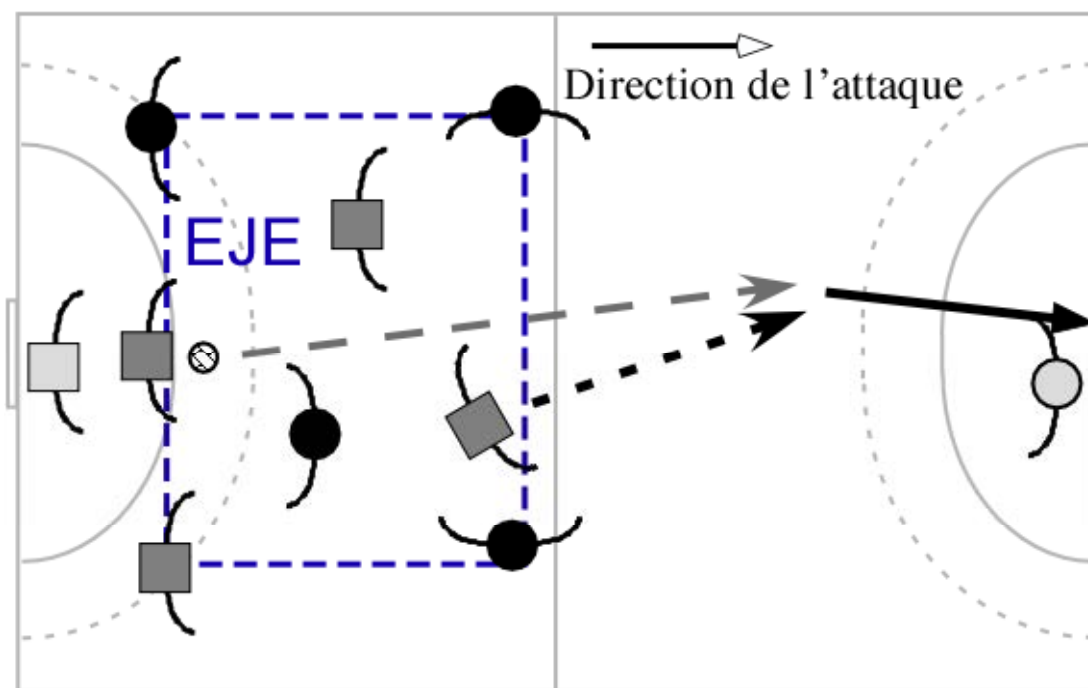


Figure 80. Récupération basse en AR de l'EJE puis passe longue et tir.

2. 3. 3. Jeu long avec relais.

Quand la gardienne ne possède pas le lancer long (ou un lancer suffisamment précis), on obtient une configuration présentée dans la figure 81. Elle illustre comment, après un renvoi court de la gardienne de but, une joueuse, considérée comme bonne lanceuse, peut donner la balle à une joueuse qui sert de relais. Elle délivre alors une passe aérienne dans l'espace vide à une joueuse en mouvement qui arrive pour ensuite tirer au but.

La figure 82 illustre un phénomène identique mais avec deux relais souvent en mouvement et un jeu sans ballon très élaboré. Cette configuration est déjà assez sophistiquée et n'apparaît qu'à la fin d'un cycle long de dix à douze leçons.

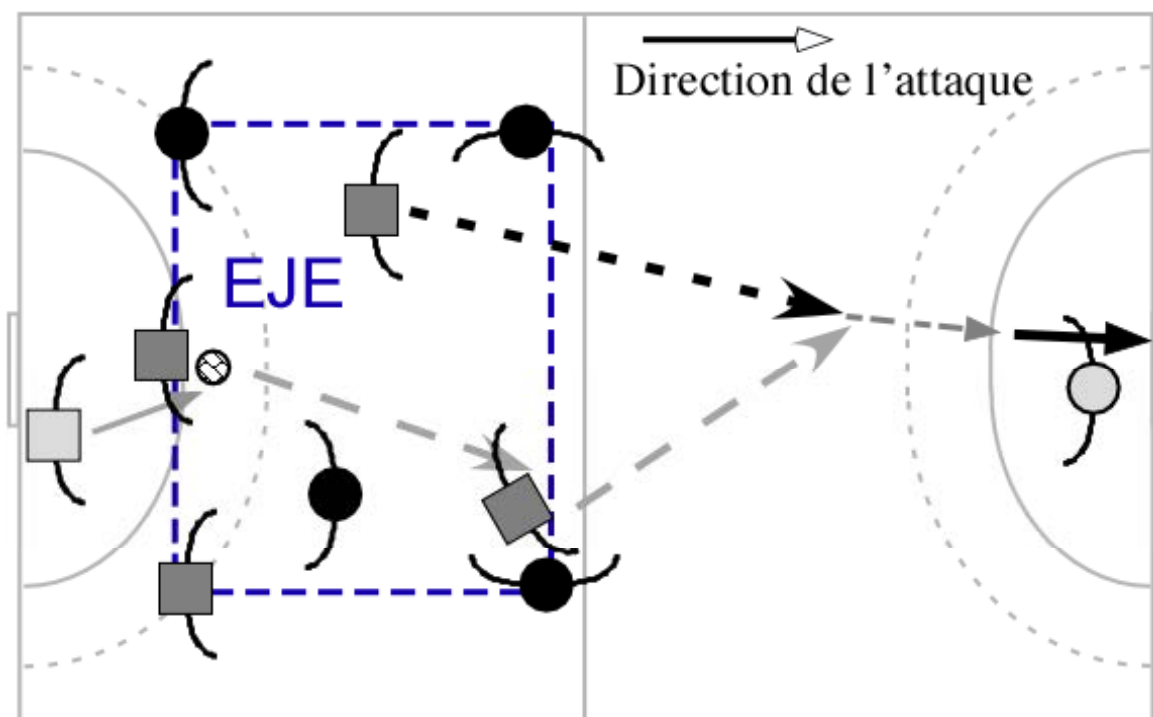


Figure 81. Jeu long avec un relais.

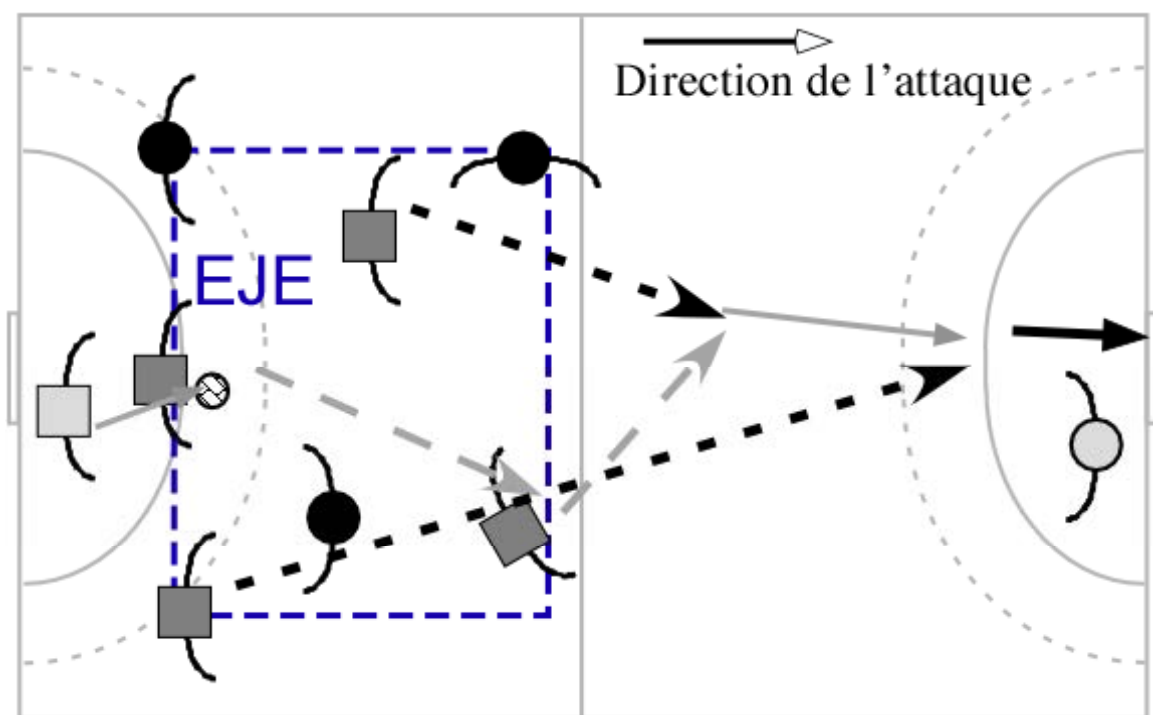


Figure 82. Jeu long avec deux relais dans l'espace vide et un bon jeu sans ballon.

3. Discussion à propos des configurations.

Cette formalisation présente quelques risques et limites. Chaque solution constitue en quelque sorte une entité propre à un contexte toujours singulier. Les solutions formelles capables de résoudre un problème posé par le jeu peuvent être nombreuses, ce qui amène parfois l'enseignant à pratiquer des

choix plus ou moins arbitraires. Ensuite, il faut admettre que la formalisation représente un nécessaire appauvrissement de la grande variété des données, d'où la tentation de réduire les propriétés du jeu à quelques préceptes. Enfin, de nombreux phénomènes liés à la communication et à la tactique résistent aux tentatives de formalisation. Seule une délimitation rigoureuse des faits nous apparaît comme susceptible d'éviter en partie ces écueils.

L'acte de tenir le ballon au handball confère au jeu des caractères particuliers car le jeu sur un espace stabilisé prend relativement de l'importance. Dans ce cas, le perfectionnement chez les élèves passe souvent par la construction d'un code de la circulation des joueuses et de la balle. Il s'agira donc de fournir ou de faire construire aux filles des modèles du jeu à partir de quelques configurations prototypiques relativement stables. Leur appropriation suppose que les modèles proposés puissent évoluer en fonction des progrès effectués ; ils doivent être discutés pour permettre une bonne stabilisation des apprentissages et enfin pour les faire fonctionner afin de prendre conscience de leur champ d'application et de leur validité. Ainsi, on pourra les rectifier et / ou les complexifier par interaction en y intégrant les conséquences des expériences nouvellement réalisées. Après ce travail d'identification des situations prototypiques et de leur évolution probable, se pose maintenant le problème central de leur enseignement aux élèves.

Après quelques expérimentations au lycée de Gray, il semble bien que la vision et l'étude par les élèves de configurations de jeu bien choisies, présentées sous forme de séquences vidéo, facilitent l'apprentissage du jeu. Ici, la distinction faite par Ochanine (1978) entre images cognitives et images opératives est fondamentale car elle établit un fait essentiel : les sujets, qui ont la charge d'un objectif, orientent le prélèvement d'informations en vue de se forger une représentation visant à s'assurer que ces objectifs sont atteints. Cette image « économique », réduite aux éléments indispensables, possède comme principales propriétés l'adaptation à l'opposition, le laconisme, la plasticité et un caractère intentionnel... La vidéo, en privilégiant a priori certains éléments du jeu, aide le joueur à traiter plus vite ces images opératives quand elles apparaissent dans les configurations perçues du jeu.

Pour gagner, il faut marquer un but de plus que l'adversaire. Ce principe fondamental des jeux sportifs et du handball s'illustre par « *le moment où l'on va basculer de l'égalité des chances à l'inégalité du résultat* » (Jeu, 1977, p. 31). Aussi, quand on parle de réhabiliter l'offensive, cela ne veut pas dire que l'équipe ne défend plus mais simplement que l'on s'attache d'abord à marquer des buts pour obtenir un résultat en sa faveur. De ce point de vue, on adopte une certaine conception de l'éthique du jeu.

Choisir de récupérer la balle à un endroit stratégique du terrain pour enchaîner rapidement une contre-attaque est un choix résolument offensif. Dès l'entrée en possession de la balle, l'attaque cherche à créer le désordre dans l'équipe adverse, soit en tentant de modifier la dimension forte de la défense sans perturber la sienne, soit en changeant d'orientation afin de jouer dans la dimension faible de l'adversaire. Lorsque les profils de l'attaque et de la défense évoluent tous deux, on remarque souvent, au moment de la rupture, le passage du ballon vers l'avant de l'EJE. Les joueuses débrouillées cherchent fréquemment à augmenter le temps de possession de la balle afin de déstabiliser l'organisation mise en place par la défense. La capacité à faire durer les attaques relève néanmoins d'une bonne planification du jeu et de la construction de quelques bases techniques en situation d'opposition. Mais si, dans une situation, l'attaque fait tourner le ballon à la périphérie de l'espace de jeu effectif ou le fait circuler dans la largeur, cela peut illustrer l'incapacité de celle-ci à pénétrer le système défensif adverse.

Ce type de constats permet alors de guider les joueuses dans leurs apprentissages mais demande une grande précision à propos de ce qu'elles savent réellement faire. En effet, l'évaluation formative se Rabebrit de ce type de données et cherche à bien situer les difficultés rencontrées pour découvrir des procédures qui permettront aux élèves de progresser dans leurs apprentissages.

4. Conclusion de ce chapitre.

Dans une approche constructiviste de l'enseignement des sports collectifs (Gréhaigne, 2003 ; Gréhaigne, Caty & Marle, 2004 ; Zerai, 2006), ces modélisations, ces modèles et règles des actions efficaces servent de supports aux apprentissages et aux débats d'idées. Cette formalisation présente

quelques risques et limites. Les solutions formelles capables de résoudre un problème posé par le jeu peuvent être nombreuses, ce qui amène parfois l'enseignant à pratiquer des choix plus ou moins arbitraires. Ensuite, il faut admettre que la formalisation représente un nécessaire appauvrissement de la grande variété des données, d'où la tentation de réduire les propriétés du jeu à quelques préceptes. Enfin, de nombreux phénomènes liés à la communication et à la tactique résistent aux tentatives de formalisation. Seule une délimitation rigoureuse des faits nous apparaît susceptible d'éviter en partie ces écueils.

L'un des perspectives de ce travail consiste donc à faire construire aux élèves des modèles correspondant aux questions qu'ils se posent et aux problèmes que l'on souhaite leur voir résoudre. Le modèle didactique est celui qui constitue une approximation suffisante pour être opératoire par rapport aux problèmes donnés et aux procédures de résolution des élèves. Son appropriation suppose que le modèle puisse être discuté, qu'il puisse fonctionner pour prendre conscience de ses champs d'application et de validité puis le rectifier ou le complexifier par interaction en y intégrant les conséquences des expériences nouvellement réalisées.

Une analyse de l'évolution des recherches en didactique des sports collectifs (Gréhaigne, Godbout & Mahut, 1999) montre que le thème de la modélisation des pratiques reste un axe fort de réflexion. Il est d'autant plus présent que les recherches en didactique se développent.

Pour éviter les théories d'action toutes faites, il faut procéder à une observation systématique du jeu, à une approche éthologique du comportement des joueuses ; cette étude minutieuse consiste à observer et à considérer la joueuse dans son milieu. En sport collectif, cette observation s'inscrit dans la détermination de l'activité des joueuses dans un rapport d'opposition donné qui génère des configurations du jeu. Avoir recours aux configurations prototypiques c'est, sans doute, gérer plus vite et mieux le jeu.

Chapitre 2. 6. Discussion générale

Après avoir présenté et interprété les résultats dans les chapitres précédents, nous allons maintenant mener dans ce chapitre une réflexion sur les outils de recherche que nous avons utilisés.

1. Quelques réflexions à propos du cycle

Le fait d'effectuer un traitement didactique de la pratique sociale de référence constitue un aspect important dans notre travail de recherche.

1. 1. Le rôle déterminant du jeu réduit

Nous pensons que c'est dans le jeu (le plus souvent à effectif réduit) et donc dans un véritable rapport d'opposition que les élèves se trouvent le mieux confrontés aux vrais problèmes posés par les sports collectifs (gestion du rapport de forces, utilisation des espaces libres, enchaînements des tâches, etc.). C'est aussi avec le jeu que les élèves découvrent leurs points forts (tirer efficacement de loin, faire une passe longue et précise, donner ou recevoir en mouvement) ainsi que leurs points faibles (tirs inefficaces, absences de solutions en attaque, retour défensif trop tardif, etc.).

1. 2. Le rôle de la concertation collective et du débat d'idées.

Dans ce cycle, le débat d'idées a été mis en œuvre sans être toutefois exploité à son maximum. Cette méthode permet aux élèves d'apprendre à élaborer une stratégie collective par des méthodes actives : « *Le débat d'idées apparaît tout d'abord comme une situation de verbalisation à propos de l'action destinée à faire prendre conscience de la tâche à réaliser et des consignes qui les caractérisent.* » (Gréhaigne, 2007, p. 114). Ils observent, analysent, formulent les problèmes et émettent des hypothèses sur ce que l'action vient de mettre à l'épreuve. Les observations aident à structurer la concertation. L'efficacité en jeu de l'équipe (qui peut se traduire par le rapport Nombre des balles perdues / Nombre de tirs cadrés) apparaît très vite comme un élément déclencheur de la concertation dans le groupe. Ce constat réalisé collectivement va engendrer des réactions. Les élèves décrivent et délimitent les manifestations observables. Des paramètres pertinents (score, nombre de tirs, nombre de buts encaissés sur une contre-attaque) sont recensés à l'aide des fiches

d'observation ou encore subjectivement. La concertation collective va souvent se centrer sur le dysfonctionnement et le rendement insuffisant de l'équipe. Puis, les idées des uns et des autres se complètent pour produire collectivement des réponses. Quelques élèves, ou une élève plus expérimentée que les autres, proposent alors des hypothèses de conduite pour la suite du jeu. Un plan de remédiation est alors décidé. Sa mise en œuvre s'appuie en général sur des changements de rôles au sein de l'équipe. Si la méthode a déjà fait l'objet de nombreuses expériences (Chang, 2006 ; Nachon, 2004 ; Zerai, Rezig & Zghibi, 2008 ; Zghibi, 2008), elle mériterait d'être approfondie et surtout d'être systématisée. Quel que soit leur niveau moteur, les élèves semblent posséder de nombreuses ressources cognitives pour résoudre les problèmes posés par l'équipe adverse.

Ces ressources n'apparaissent cependant pas tout de suite. Les élèves doivent apprendre à se connaître et à identifier les ressources du groupe. Dans un premier temps, tout le travail de la concertation consiste le plus souvent à mettre en équation les qualités motrices des uns et des autres afin de les exploiter au mieux et résoudre, ainsi, les problèmes enregistrés. « *C'est toi qui fais ça parce que tu es rapide et que tu tires bien* ». La difficulté consiste, ensuite, à retenir de façon consensuelle la réponse la plus adaptée et / ou celle qui rassemble le plus de joueuses.

1. 3. Le rôle fondamental du multi arbitrage

Tout d'abord, il convient de préciser que les filles arbitres n'ont pas été formées. Les élèves désignées ou volontaires ont arbitré avec leurs connaissances et leurs compétences acquises en dehors de l'école, avec leurs qualités et leurs défauts.

Dans ce cycle, l'arbitrage n'a pas uniquement constitué un moyen de faire respecter le règlement du handball scolaire. Il a été un moyen d'articuler des savoirs réglementaires scolaires et des savoirs sociaux. Le multi arbitrage a été aussi un moyen de vérifier le bon respect des consignes. Or, un seul arbitre n'est pas à même de siffler les fautes classiques (marcher, contacts, reprises de dribble) et les fautes engendrées par les consignes d'apprentissage (ne pas tirer deux fois de suite au but ou autoriser trois dribbles maximum, etc). Les filles arbitres ont aussi été chargées d'entériner le score avec la plus grande précision. En effet, il ne s'agissait pas uniquement de comptabiliser les buts

mais aussi de repérer le score avec des buts qui n'avaient pas tous la même valeur (exemple un but marqué en trois passes ou moins pouvait valoir double ou triple).

1. 4. Le rôle essentiel des consignes de jeu pour mobiliser d'autres compétences.

Dans ce cycle, les élèves n'ont pas été confrontées à des situations problèmes isolées du jeu réel. Après un échauffement assez analytique (approche plutôt techniciste) axé sur le tir, le lancer long et l'enchaînement des tâches, la leçon commençait très vite par du jeu avec consignes. C'est de la précision des consignes – « interdiction de dribbler plus de trois fois » sauf dans certains cas, de « désigner une joueuse aux missions particulières » et de la capacité à les faire respecter - que dépend l'évolution ou non du comportement des élèves. Les consignes permettent de faire émerger des connaissances. Elles donnent du sens au jeu en mettant en avant des contraintes qui constituent des problèmes à résoudre individuellement ou collectivement. Mais, la consigne n'a pas d'effets immédiats. Ce n'est pas parce que l'enseignant donne une consigne qu'elle est obligatoirement respectée immédiatement et pour longtemps. En effet, il faut attendre que les élèves s'organisent avec elle. Puis les joueuses doivent ensuite se l'approprier et enfin l'exploiter. Toutes ces étapes demandent du temps et passent par des moments de « flottement » dans l'efficacité du jeu. Les élèves doivent, en effet, déconstruire leurs représentations (exemple : « *J'ai le ballon, je dribble pour progresser* ») et reconstruire d'autres compétences (« *J'ai le ballon, je regarde très vite ce que je peux faire* »).

1. 5. Les limites de l'observation

Si l'observation constitue un maillon important dans ce genre d'enseignement, elle possède aussi ses limites. Rien ne peut se faire sans que l'élève ne prenne réellement connaissance du résultat collectif auquel elle contribue individuellement. Toutefois ces indicateurs, aussi simples soient-ils, ne sont pas toujours relevés avec toute l'attention nécessaire. Prélever des indices en observant le jeu, cela s'apprend et demande du temps. L'élève doit d'abord prendre connaissance des données numériques à relever (nombre de balles jouées, de balles conquises) puis s'imprégner de la grille d'observation. Elle doit ensuite s'approprier l'outil pour très vite faire le lien entre l'action constatée sur le terrain et la catégorie à cocher. Il semble donc que les observations individuelles

souffrent du manque de précision parce que les observatrices ne se sont pas suffisamment exercées. En effet, il n'est pas toujours facile de noter et d'observer en même temps. Il semble donc indispensable de mettre deux élèves (un script et un observateur) pour fiabiliser les observations.

1. 6. Le rôle du professeur

L'enseignant donne ses consignes, observe, régule mais il est plus observateur-régulateur qu'interventionniste dans la leçon. La présence de périodes d'observation, de concertation des élèves peut parfois laisser à penser que l'on est presque inutile. Bien entendu, ce genre de leçon demande un effort important d'organisation et de planification avant la séance. Ce type d'enseignement suppose de prendre de la distance afin de bien cibler ce qui est attendu et ce qui est produit. Le bilan doit être précis pour être exploitable afin d'organiser la suite du cycle. Pendant la séance, le professeur est, avant tout, une personne ressource.

1. 7. Les limites techniques d'une telle approche

Une telle approche peut paraître techniquement frustrante. Dans ce cycle, les élèves n'ont pas passé beaucoup de temps à répéter des situations aménagées sans véritable confrontation au rapport de forces. L'absence de multiples répétitions techniques interroge : les élèves apprennent-elles quelque chose durant la leçon basée sur du jeu ? Bien sûr, elles apprennent et c'est la manière dont elles s'y prennent qui émerge. La pression temporelle, l'authenticité de chaque action avec ses enjeux, la variété des placements et déplacements constituent autant de problèmes à résoudre et sollicitent largement les facultés d'adaptation des élèves. L'élève n'apprend pas en répétant ce que l'enseignant veut lui faire apprendre mais en recherchant lui-même les réponses adaptées à ses ressources et au rapport des forces.

Ce genre d'apprentissage ne permet pas de mettre en place des situations individuelles de remédiation mais plutôt d'avancer des solutions à partir d'une stratégie globale de l'équipe où les compétences des uns vont être mobilisées pour faire progresser les autres (ex : celles qui possèdent le lancer long s'organisent pour donner des balles dans les espaces libres).

Cependant, le premier stade des progrès passé il faut envisager la suite. Quelles orientations prendre pour continuer à faire progresser les élèves dans leur handball scolaire ? Une solution consiste à

revenir ponctuellement à des situations ciblées sur un ou plusieurs apprentissages techniques. Pour rester dans la même conception d'apprentissage, l'autre solution consiste à lister une série de consignes de jeu que l'enseignant appliquerait en fonction des problèmes rencontrés. On peut aussi envisager de complexifier le jeu en augmentant le nombre de joueurs sur le terrain. Enfin, la vidéo et les moyens techniques pourraient permettre de faire repérer puis travailler quelques phases-clés de jeu permettant ainsi d'identifier avec les élèves des configurations prototypiques. *« Des méthodes de mesures objectives de l'activité des sujets et de traitement des données permettent de quantifier les observations et de discerner ce qui dans une activité relève d'une conduite spécifique ou de comportements anecdotiques. En sport collectif, ces comportements s'inscrivent et s'insèrent dans des configurations du jeu illustrant un rapport d'opposition momentané. Au sens le plus général, une configuration est composée d'une liste ou d'un schéma donnant la nature et les caractéristiques principales de l'ensemble des éléments d'un système »* (Caty & Gréhaigne, 2005).

L'outil vidéo a été peu utilisé avec les élèves pour des raisons techniques. Il n'en constitue pas moins un fixateur des leçons et un moyen de vérifier subjectivement ou objectivement les comportements et les progrès. Il permet surtout de conserver des images et de pouvoir faire le point sur les progrès réalisés.

1. 7. 1. Un cycle bénéfique qui demande du volume et des évolutions.

La concertation en vue de mettre en place une stratégie collective demande du temps et contribue à bien occuper le temps de récupération. Les matchs constituant de véritables défis sont, en général, vécus très intensément par les filles. Il faut laisser le temps à chacune de récupérer physiquement de l'effort puis d'analyser ce qui vient de se passer. Ce temps consacré au débat et non à l'activité même est une des raisons pour lesquelles les cycles doivent être de dix à douze leçons de deux heures effectives. Ce temps d'apprentissage est important afin de permettre à chaque groupe de stabiliser et de reproduire les réponses apportées.

La stabilité (équipes, consignes, organisation) est toujours très facile à prôner et facile à appliquer sur le papier. Dans la réalité, il en est tout autrement. L'absence d'un meneur, l'absence d'un gymnase, une convocation sont autant d'éléments qui viennent perturber le cycle. Les consignes

sont soigneusement planifiées avant chaque leçon. Néanmoins, il n'est pas rare de voir qu'elles sont inadaptées au contexte du moment ou aux réponses ponctuelles des élèves. Ainsi, certaines consignes ont été amenées à évoluer où à fluctuer afin de trouver un bon équilibre pour l'équipe, les adversaires et les joueuses elles-mêmes.

1. 7. 2. Quels indicateurs pour quels progrès ?

Les indicateurs relevés par les élèves sont à prendre avec beaucoup de précautions. Les élèves n'ayant vraiment jamais mesuré les réels enjeux de ces observations, elles sont sans doute entachées d'erreurs. Elles constituent des tendances qui s'appuient sur des indicateurs objectifs et d'autres plus subjectifs. Ces indicateurs sont issus des relevés des élèves sur plusieurs leçons. Pour les joueuses françaises, ces relevés ont été effectués sur les leçons 2, 5 et 10 à partir des observations individuelles durant quinze minutes sur les cinq meilleures joueuses. Nous remarquons tout d'abord une augmentation importante du nombre de balles jouées et du nombre de balles conquises.

Tableau XIX. Balles jouées et balles conquises.

Balles Jouées	Jaune	Bleue	Rouge	Orange	Balles conquises	Jaune	Bleue	Rouge	Orange
Leçon 2	65	66	79	56	Leçon 2	3	13	13	8
Leçon 5	67	70	91	79	Leçon 5	17	8	15	20
Leçon 10	85	88	88	81	Leçon 10	17	8	16	14

Ces indicateurs sont partiellement justes car trois joueuses ont été amenées à changer d'équipe en raison de la blessure d'un garçon et de deux autres filles.

Tableau XX. Nombre de tirs et de buts et nombre de balles perdues

Tirs cadrés + buts	Jaune	Bleue	Rouge	Orange	Balles perdues	Jaune	Bleue	Rouge	Orange
Leçon 2	15	16	17	16	Leçon 2	7	6	14	8
Leçon 5	6	23	30	30	Leçon 5	11	9	2	14
Leçon 10	28	26	31	13	Leçon 10	7	13	17	20

La figure 83 présente une fiche (une par élève) qui renseigne sur l'activité de chacune des joueuses à partir de quelques données numériques simples.

Observateur						
Durée observation						
Joueur	MATCH 1	MATCH 2	MATCH 3	MATCH 4	MATCH 5	MATCH 6
Balles jouées						
Balles perdues						
Balles conquises						
Tirs dans le cadre						
Buts						

Figure 83. Fiche de relevé des informations individuelles.

Enfin, le tableau XIX présente des éléments plus qualitatifs parmi les plus significatifs qui servent aussi à l'interprétation des actions produites par les élèves

Tableau XIX. Indicateurs qualitatifs observés après avoir visionné la vidéo pour l'ensemble des joueuses.

	Début de cycle	Fin de cycle
EJE	Réduit et à plat et étalé dans la largeur.	EJE en profondeur grâce à des lancers longs nombreux et un étagement du jeu.
Échanges de la balle	Parfois à deux mains et encore de face pour certaines élèves. Nécessite l'arrêt du passeur et/ou du réceptionneur.	Les échanges à deux mains sont rares. Echanges soit en ralentissant soit en conservant la vitesse du déplacement.
Rythme de jeu	Beaucoup de phases de jeu à l'arrêt. Si pas de perte de balle, on compte facilement 7 ou 8 échanges avant d'entrer dans la zone de mise en danger (9 m). Impression de rythme de jeu lent.	Il ne faut que 3 ou 4 échanges avant d'atteindre la zone de mise en danger. Le rythme de jeu devient plus rapide.
Tirs	Beaucoup de tirs en cloche à l'arrêt et parfois encore à l'amble pour certaines filles. De très rares tirs en suspension. Certaines réussites au tir en raison de l'absence de gardiennes efficaces.	Les tirs sont davantage vers le sol. Quelques tirs à l'amble encore présents. Beaucoup de tirs en mouvement et quelques-uns en suspension.
Dribble	Beaucoup de dribbles pour faire progresser le ballon vers l'avant de l'EJE.	Diminution du nombre de dribbles de progression au profit des passes.
Attaque	Non organisée avec beaucoup de passes vers l'arrière de l'EJE.	Structurée autour d'une joueuse en appui qui prend de vitesse la défense à la poursuite.
Défense	Défense individuelle en barrage ou à la poursuite sur tout le terrain.	Défense individuelle sur demi-terrain avec répartition des rôles selon les qualités des joueuses adverses.

Il est à noter, aussi bien en Tunisie qu'en France, que l'originalité de ce travail de recherche a trouvé un écho très positif chez les joueuses et a donné un sens aux différentes séances d'apprentissage.

Enfin, quand on parle de se centrer sur l'offensive, cela ne veut pas dire que l'équipe ne défend plus mais simplement que l'on s'attache d'abord à marquer des buts pour obtenir un résultat en sa faveur.

De ce point de vue, on adopte une certaine conception de l'éthique du jeu. Choisir de récupérer la balle à un endroit stratégique du terrain pour enchaîner rapidement une contre-attaque est un choix résolument offensif.

Troisième partie : conclusion générale

L'ambition de ce travail était de contribuer à la construction de connaissances sur les sports collectifs en adoptant une méthode d'enseignement par la compréhension. Dans la présentation, nous voulions répondre à la question suivante : « En handball, quel rôle joue la verbalisation dans la construction du jeu et quelle influence a l'origine culturelle sur l'application de cette méthode ? »

L'objet de notre recherche a consisté en l'exploration d'indices numériques et en l'étude des locutions des joueuses permettant une prise de décisions tactiques selon deux groupes de filles d'origines culturelles différentes (tunisienne et française). Nous pensons, à ce titre, qu'il est aujourd'hui communément admis dans le domaine des sciences cognitives que la décision tactique en jeux collectifs constitue un objet complexe en raison de l'intervention de multiples déterminants en interaction (Menaut, 1998). Nous pensons principalement à la culture, l'environnement momentané et l'expérience de la personne. Cette posture épistémologique visant à appréhender la complexité (Morin, 1984 ; Le Moigne, 1999) constitue selon nous l'originalité, l'intérêt mais aussi la difficulté de notre travail. Les décisions cognitives sont considérées comme des actions contextualisées (Gréhaigne, 2007). Elles sont liées à la formation, à l'expérience, aux conceptions qui constituent le vécu de la joueuse. L'analyse de la manière dont l'action s'organise peut être révélatrice de l'expérience comme moment focal culturellement, historiquement, spatialement, temporellement et corporellement situé (Récopé, 2000).

Aussi, notre but était de contribuer au développement d'un corpus de connaissances propre aux sports collectifs et au handball féminin à l'école en particulier. Le développement d'outils et des méthodes d'observation nous a permis d'obtenir des informations plus pertinentes, plus

précises sur ce qui se passe réellement sur le terrain. Les hypothèses qui sous-tendent ce travail ont été ainsi formulées.

- Les données chiffrées (Gréhaigne, 1989 ; Mérand, 1984 ; Zérai, 2006) relevées renseignent indirectement sur le rapport d'opposition et sur les décisions prises en jeu ;

- Les habitudes et l'origine culturelle produisent dans des groupes de jeunes filles tunisiennes et de jeunes filles françaises des espaces sociaux différents quand elles échangent à propos du jeu.

- Il existe une différence entre les filles tunisiennes et les filles françaises concernant la participation en sports collectifs (effet de la différence culturelle).

- Dans le cadre d'un débat d'idées, les filles sont intéressées par l'élaboration des stratégies et la verbalisation à propos des séquences du jeu. En d'autres termes, comment les compétences motrices et les connaissances des filles les amènent-elles à verbaliser l'action (lecture du jeu + modélisation) ?

Nous allons maintenant revenir sur les principaux résultats de notre travail pour envisager quelques réponses à ces questions de recherche préalables.

1. Les principaux résultats.

L'aspect comparatif de notre travail a porté sur trois points différents. Une comparaison entre deux groupes de filles d'origines culturelles différentes, une comparaison entre un groupe témoin et un groupe expérimental chez les élèves tunisiennes et une analyse des verbatim étalé sur trois ans. Tout d'abord, nous avons remarqué, au cours de cette recherche, qu'entre les filles tunisiennes et les filles françaises, il existe certaines divergences. C'est en répondant à la question « Qu'as-tu appris sur l'activité handball ? » que nous avons trouvé une différence très importante. Dans un premier temps, pour les filles tunisiennes, les sports collectifs sont réservés aux garçons. Ces jeux demandent des qualités physiques très

développées qu'une fille pense ne pas avoir. De plus, le handball s'inscrit dans un rapport de forces, alors que pour les Françaises c'est complètement le contraire car elles ont déjà pratiqué ces sports dans les autres classes. Pour ces dernières, il s'agit à la fois d'une activité d'opposition et d'entraide.

Au cours de la première séance, il nous est apparu un peu difficile d'examiner les rapports éventuels, en termes de convergence, de complémentarité ou d'exclusion. Pour les filles tunisiennes, c'est la première fois qu'elles pratiquaient ce genre de sport, en suivant un cycle de travail de dix séances d'une heure et demie. Par ailleurs, ce temps important, réservé à l'apprentissage, a permis un investissement notable des joueuses et a entraîné un développement considérable des connaissances et des compétences motrices.

Dans les trois cycles de travail, nous avons observé l'apparition de changements sur plusieurs plans. Les filles qui ont refusé, au départ, de participer au jeu ou celles qui se situaient toujours en arrière de l'espace de jeu effectif ont compris qu'elles avaient une place et un rôle au sein de ce groupe. Elles sont devenues participantes, décisives et dynamiques. Nous considérons donc que le développement de l'adaptation et de la créativité dans le jeu chez les filles constitue un facteur de progrès. Il faut bien donner à chacune des joueuses l'occasion de pouvoir montrer ce dont elle est capable de faire. L'hésitation qui a caractérisé les premières séances par la moindre action, surtout en ce qui concerne les tirs, traduit en fin de compte un manque de confiance, une peur de la responsabilité, surtout en cas d'échec. Au fur et à mesure de l'apprentissage, ces comportements ont progressivement disparu pour être remplacés par une prise d'initiatives, par des gestes décisifs et réfléchis, en un mot par une confiance en soi étayée par l'expérience. Chacune a eu sa place et cela a conduit à une progression au niveau de la participation à l'affrontement. Les joueuses ont sans cesse été confrontées aux contraintes du jeu et elles ont dû s'adapter pour optimiser leurs ressources dans la recherche de la performance.

Pour le groupe expérimental, l'intégration d'un temps de discussion, entre les séquences de jeu, a ouvert aux filles la possibilité d'interactions et d'échanges. En effet, il s'agissait d'une occasion de s'exprimer et / ou d'être à l'écoute de l'autre. De ce fait, elles ont mieux compris la logique interne de l'activité handball. Elles ont élaboré des stratégies et discuté des situations de jeu. Elles ont pu déterminer les points forts et faibles des partenaires ainsi que ceux des adversaires. Autrement dit, suite à la verbalisation, les filles tunisiennes et françaises ont pu déterminer les points clés pour un sport collectif.

D'autre part, cette méthode accorde un statut différent à la cognition dans l'activité des individus et met en valeur des rapports particuliers entre ces derniers et l'environnement. Une prise de conscience autorisant des passerelles entre les aspects provisoirement non conscients chez les joueuses en raison de l'urgence des situations et la structuration du vécu en expérience réfléchie a été possible. Les joueuses ayant bénéficié d'interactions verbales obtiennent de meilleurs résultats que celles de l'autre groupe n'ayant pas interagi verbalement. Cela souligne que le passage d'une simple réflexion individuelle à une réflexion collective plus complexe et plus élaborée est bénéfique. Ce passage met en œuvre une certaine confiance en soi. La prise en compte des facteurs externes influence les décisions. En effet, la présence d'un ou plusieurs tiers avec un ou plusieurs points de vue divergents du sien est perturbante. Les joueuses du groupe expérimental ont été invitées à débattre pour construire conjointement une solution d'action efficace afin de résoudre le problème posé par la situation. Ce n'est ni la maîtrise seule des gestes techniques, ni l'application directe des consignes ou d'une stratégie explicite mais c'est l'interaction dans le jeu de cet ensemble qui, structuré par un débat d'idées, mène le groupe au succès comme à l'échec temporaire. Pour gagner, il ne suffit pas d'attaquer ou de défendre, mais de faire co-exister ces deux actions. Si les connaissances tactiques se construisent grâce à des outils cognitifs, les interactions verbales devraient se montrer propices à leur développement. Les expérimentations montrent

un effet de la condition d'apprentissage avec verbalisation sur le projet d'action, sur la pertinence du choix et sur l'efficacité de l'action lors des rencontres. Il y aurait donc un intérêt à la construction de connaissances tactiques à long terme dans la mise en œuvre d'une véritable sémiotique de l'action motrice en sport collectif (Wallian & Chang, 2007). Le jeu réduit (Gréhaigne, 1999, Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 2001 ; Mérand 1984) semble être un outil d'apprentissage intéressant en didactique des sports collectifs. L'émergence de règles d'action dans une situation de jeu réduit doit permettre la construction de tactiques spécifiques à la situation. Ensuite, les joueuses sont invitées à réinvestir et à réutiliser les connaissances construites dans la situation de jeu réduit pour les mettre en œuvre dans la pratique sociale de référence.

Suite à une bonne compréhension du jeu et à une bonne planification avant/pendant/après l'action, les joueuses ont pu varier leur style de jeu. Elles ont adapté les conditions de jeu à leurs capacités techniques et tactiques du moment. Elles ont cru en leurs capacités, elles ont construit la passe longue, la contre-attaque directe, une vitesse d'exécution rapide et des échanges précis de la balle. Elles ont mieux géré la relation entre leurs placements, leurs déplacements, les trajets des partenaires et des adversaires en relation avec les trajectoires et trajets de la balle dans les situations concrètes de jeu. Elles ont compris que la durée du jeu (deux fois 15 minutes) constitue un facteur nécessaire et obligatoire et qu'il faut apprendre à bien gérer en particulier au niveau des capacités physiques. Comme les sports collectifs sont caractérisés par une interaction continue, porteuse d'incertitude, les filles tunisiennes et françaises ont été constamment amenées à prendre des décisions visant la régulation et l'adaptation aux configurations mouvantes du jeu. Ce résultat est attesté par l'apparition de nouvelles configurations du jeu plus complexes vers la fin du cycle.

Pour la deuxième et la troisième expérimentation, l'analyse des résultats quantitatifs a amené aux mêmes conclusions que pour la première étude. Ce qui fait la différence entre les

expérimentations chez les filles tunisiennes au niveau des verbatim provient du fait que, lors de deux dernières expérimentations, elles ont commencé à donner des explications et des arguments et à résoudre les problèmes rencontrés dès la première séance d'apprentissage, ce qui n'était pas le cas lors de la première étude.

2. Analyse et discussion

Ce travail n'est pas un produit fini, mais plutôt un cheminement qui met à nouveau en cause l'articulation entre la théorie et la pratique. Nous sommes partie des aspects cognitifs en sports collectifs pour mieux identifier les aspects socio-cognitifs qui interviennent dans la construction des connaissances à propos des tactiques collectives. Les résultats des expérimentations démontrent un effet de la condition d'apprentissage avec verbalisations sur le projet d'action, la pertinence du choix et l'efficacité de l'action lors des matchs. L'apport original de ce travail consiste, à notre avis, dans le fait d'avoir proposé des situations réelles de compétition tout en valorisant le point de vue de l'acteur principal qui est la joueuse. À partir des quatre expérimentations, nous pouvons conclure que l'essentiel en apprentissage est d'amener les joueuses à gérer de façon optimale la part du désordre inhérent au jeu. En effet, dans une rencontre, les rapports d'opposition font émerger des imprévus, de la confusion ; il nous semble premier de s'adapter à ces aspects inattendus du jeu. Ce n'est donc que très rarement le recours à une simple application de schémas tactiques appris au cours des séances d'entraînement voire sans adversaire qui est efficace lors des rencontres (Gréhaigne, 1989 ; Mahlo, 1969 ; Téodorescu, 1965).

2. 1. Remarques à propos des résultats quantitatifs.

Dans le chapitre résultat quantitatif, nous avons pu proposer deux indices qui rendent compte de l'évolution du jeu et du rapport de forces. L'indice de conservation est constitué par le

rapport entre les balles perdues et les balles jouées (BP/BJ) que nous avons dénommé « indice de conservation ».

$$I_c = \text{balles perdues/balles jouées}$$

Cet indice varie de 0 (pour aucune perte de balle) à 1 (quand le nombre de balles perdues est égal au nombre de balles jouées). Pour des résultats entre 0,5 et 0,8 la mise en relation de ces deux données souligne la capacité d'une équipe à conserver le ballon dans un rapport d'opposition donné (cf. Fig. 24). Quant à lui, « l'indice de la défensive » met en relation le nombre de balles conquises et le nombre de balles perdues. Il montre l'efficacité des joueuses à récupérer la balle et à la conserver (BC/BP). Cet indice varie de zéro, lorsqu'aucune balle n'est conquise, à 1 si le nombre de balles conquises est égal au nombre de balles perdues et supérieur à 1 si le nombre de balles conquises est supérieur au nombre de balles perdues (cf. Fig. 25).

$$I_D = \text{balles conquises/balles perdues}$$

Avec l'analyse de ces indices et des données chiffrées, il apparaît que dans l'action, les sujets adoptent des comportements très différents et pas toujours rationnels. Force est de constater que certaines joueuses mettent en œuvre spontanément un comportement réfléchi et tout à fait adapté aux contraintes de la situation. Par contre, d'autres ne semblent pas percevoir la solution ou font des choix inappropriés. Il semble que ce type de comportement est caractéristique des débutantes mais se retrouve aussi à d'autres niveaux de jeu. Ainsi, il existerait une compétence tactique dont la construction accompagnerait l'évolution de ressources liées à la fois à la cognition et au développement de la motricité que l'on peut attester avec des éléments chiffrés comme les balles jouées ou le rapport tirs / buts.

À l'école, l'apprentissage des sports collectifs, par sa dimension tactique, permet de prendre en compte la dimension cognitive du jeu dès le début de la formation d'une jeune joueuse. Dans sa démarche cognitive, le sujet, face à un problème ou une tâche, doit être capable

d'exercer sa réflexion et de dégager quelques régularités dans ses actions pour arriver à élaborer des savoirs d'action. Il s'agit ici de la formulation des règles d'action. L'émergence et l'énonciation de ces règles d'action deviennent un acte fondateur de la construction et de l'appropriation des savoirs d'action à la base de connaissances tactiques. En s'appuyant sur les travaux de Vergnaud, Halbwachs & Rouchier (1978), de Vergnaud (1996) et de Gréhaigne (1989), nous avons montré que les règles d'action font partie intégrante du développement de compétences tactiques. Une règle d'action a pour caractéristique d'être consciente, de participer à la planification et à la programmation de l'action en relation avec les compétences motrices, de participer à l'explication de l'action et enfin de présenter un certain degré de généralisation. Dans un contexte de coopération et d'affrontement, la joueuse doit en permanence savoir décider sous forte pression temporelle, prendre des risques mesurés, dans le cadre d'une stratégie collective. Les événements à venir sont à la fois probables et aléatoires, pour assurer la continuité ou la rupture de l'équilibre du système attaque / défense. Or, une compétence tactique fait appel à un savoir d'action ou plutôt à un « savoir d'action en cours ». La mise en relation de la pensée sur et dans l'action offre aux chercheurs des entrées différenciées dans l'activité de la recherche des formes efficaces de transmission des connaissances. Le retour réflexif sur la pratique est une source de perfectionnement de cette dernière, en permettant d'accéder aux savoirs en action. Schön (1983) précise que cela consiste à aider le praticien à réfléchir sur le savoir dissimulé dans l'agir afin d'en tirer les règles auxquelles il se conforme, les stratégies d'action dont il fait usage, les façons de structurer les problèmes et les réponses. Cette forme d'apprentissage demande aux joueuses de découvrir ce qu'elles utilisent déjà, de stabiliser les savoirs qui permettent de réussir dans la pratique. À ce moment, nous pouvons affirmer qu'une réflexion est en quelque sorte une construction ou une élaboration dans un certain mode pour décoder des données chiffrées et en déduire des informations. Quand la joueuse s'est véritablement approprié cette expérience,

elle peut la mettre en jeu ou l'utiliser dans d'autres champs de problèmes ou de décisions. Cette recherche nous a permis de conclure qu'il est envisageable d'apprendre collectivement par la réussite ou par l'échec et d'envisager des voies alternatives pour se transformer.

2. 2. Remarques à propos des résultats qualitatifs.

Dans le chapitre, résultats qualitatifs, la construction des concepts tactiques dans l'interaction sociale permet aux filles de résoudre ces questions collectivement, ce qui semble favorable au progrès. Par une meilleure conscience de ce que l'on a à faire, les interactions verbales entraînent une réduction de l'incertitude vis-à-vis des partenaires. La prise en compte de l'adversaire, un plan de jeu bien établi avec ses partenaires et une juste évaluation de ses propres capacités favorisent une amélioration du niveau tactique. Il se confirme que pour progresser, les filles font appel à des connaissances antérieures pour argumenter dans le débat. Ensuite la coopération au sein du groupe permet d'agir sur l'enjeu et la nature de la tâche. Ceci nous a permis de souligner que l'apprentissage coopératif peut avoir des effets positifs sur l'estime de soi et les relations d'équipe. Parfois, l'interaction au sein du groupe repose sur un conflit. Ce conflit est une source de progrès s'il est dépassé car il permet aux filles qui se trompent de prendre conscience de leurs erreurs et de l'existence de réponses alternatives. La fonction perturbatrice du partenaire peut se manifester dans le désaccord et l'argumentation mais également en ouvrant le champ des possibles. En effet il n'existe pas une réponse unique mais des réponses pertinentes en fonction du déroulement de la situation. La joueuse doit sans cesse s'adapter aux contraintes du jeu pour optimiser ses ressources dans la recherche de la performance.

La progression observée au niveau du jeu est indépendante des origines culturelles, cependant elle est liée au degré de compréhension du jeu par les filles. En effet, la relation entre le niveau de la pratique et le niveau de connaissances tactiques se vérifie pour les sujets déjà

pratiquant un sport collectif à l'école. Il semble que l'expérience a un rôle majeur dans la construction de connaissances tactiques.

À l'interface de la logique du sujet, de la logique du groupe et de la logique interne du sport considéré, la place de la joueuse dans ce réseau de compétences (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999) constitue souvent un révélateur fiable des rapports réciproques entre cette joueuse et l'équipe. Pour évoluer, cette répartition des tâches demande du temps, l'établissement d'un bilan pour chaque joueuse en vue d'optimiser les apports de toutes au collectif tout en faisant que la collectivité permette à toutes de s'améliorer. Ce postulat renvoie aussi bien à mieux utiliser les points forts d'une équipe qu'à revoir quelques « manques criants ». En un mot, cela revient à s'appuyer fondamentalement sur ce que les joueuses savent faire pour amorcer, développer et stabiliser les apprentissages de toutes et de chacune.

La nécessaire continuité du groupe est un élément important de ce type de pédagogie. La stabilisation de réponses nouvelles, grâce à la construction et l'établissement de réseaux de relations stables, aide l'ensemble des joueuses à prendre l'habitude d'interpréter les configurations du jeu de façon similaire. Cela permet la mise en place de stratégies collectives élaborées par les filles lors de l'observation de leurs adversaires. Lors de la deuxième expérimentation au lycée de Thala, les observatrices étaient déjà entraînées par le travail de l'année précédente. Dès la première séance, un projet d'actions a été mis au point à l'aide d'un retour précis d'informations fournies par ces observatrices. Progressivement, une lecture tactique des conditions de l'affrontement s'est développée, permettant de produire une régulation au fil de l'évolution du jeu. Ce processus de prise de décision didactique constitue un facteur sécurisant pour les apprentissages de nouvelles compétences motrices. Les filles osent, jouent, essaient. La mise en relation des acquis antérieurs, des constructions en cours et des acquisitions en perspective enrichit rapidement et semble développer la capacité des joueuses à anticiper l'apparition des configurations du jeu. Nous pouvons penser que les

joueuses débutantes, pour relever des indices pertinents dans cet espace temporel et spatial, ont besoin d'être guidées à l'aide de repères précis. Leur présence est un indicateur probable de tel problème dans le jeu. Les configurations du jeu sont variables puisque l'action des joueuses y opère des changements. Au fil de l'évolution du jeu, des relations nouvelles s'établissent entre des éléments du jeu, d'autres relations sont détruites. Cette stratégie pratiquée au plan des apprentissages avec jeu/ débats d'idées/ retour au jeu constitue pour les joueuses une nouveauté qui souligne l'importance de réfléchir avant de passer à l'action suivante. La discussion est abordée ici sous un angle cognitif d'apprentissage, cette démarche vise la construction de connaissances et de compétences motrices nouvelles.

2. 3. Remarques sur les configurations

Dans le chapitre des configurations, subjectivement, après dix séances d'apprentissage dont trois sont consacrées aux matchs, nous avons pu observer, à des degrés différents, une évolution quant aux compétences des joueuses dans l'activité. En effet, la conduite de balle, le placement et le déplacement tout au long du terrain ont évolué. Une amélioration au niveau de l'interception de la balle et de la lecture des signes s'est opérée. Une bonne dynamique du jeu s'est progressivement mise en place avec l'organisation de contre-attaques rapides et maîtrisées. Ces constatations sont bien soulignées par le développement et l'apparition des nouvelles configurations de jeux plus complexes.

En ce qui concerne la méthodologie, nous estimons avoir contribué au renouvellement des perspectives, en prenant le risque relatif d'essayer des démarches différentes. Au terme de cette étude, nous sommes assez satisfaite des choix effectués en matière d'analyse des données, au regard des résultats obtenus. Nous avons pris la peine de tester différentes techniques de recueil des données lors de l'expérimentation (quantitatifs : grilles d'observation ; qualitatifs : analyse du contenu ,questionnaires et enregistrement vidéo), avant de faire les choix qui nous paraissaient les plus pertinents vis à vis de nos hypothèses de

recherche. L'utilisation de sources d'informations multiples et croisées a permis d'obtenir des données sur les facettes externes et internes de l'activité d'apprentissage en sport collectif. En préservant une certaine rigueur dans la démarche et en ayant pour souci de clarifier les différentes étapes de notre travail, nous pensons, à notre niveau tunisien, avoir contribué au développement d'une didactique scolaire des jeux collectifs. Ici, une décision est soit une ressource (quand elle est produite avant l'action) et joue alors un rôle d'orientation de l'action (au cours de l'action lorsqu'il arrive sur tel repère, je ...). Elle est soit un produit, une reconstruction du projet qui vise à prendre l'action pour objet de réflexion après son effectuation.

Enfin, il est décisif de noter l'importance de l'utilisation de la vidéo pour analyser les configurations du jeu. Cette dernière offre des perspectives intéressantes, quand cela est nécessaire, en ce qui concerne l'analyse des actions individuelles et collectives lors d'apprentissages ainsi que pour la détermination des différentes configurations mises en œuvre par les deux équipes.

3. Perspectives

La construction de connaissances nouvelles est le résultat d'une longue histoire d'interaction entre les différentes réponses apportées aux situations problèmes posées par le jeu et les prévisions d'actions envisagées lors des verbalisations. L'interaction entre les élèves produit le développement et la modification des représentations individuelles. En gérant mieux l'organisation de ce que nous savons, nous pouvons enrichir indéfiniment notre capacité à résoudre un problème comme, par exemple, le fait de mieux lier, lors d'un échange de balle, la distance de passe, le changement de direction et l'emplacement des adversaires. Si les compétences tactiques se construisent en partie grâce à ces outils cognitifs, les interactions verbales entre pairs aident évidemment à leur développement.

Pour l'avenir et en partant de cette recherche, nous envisageons d'approfondir les perspectives suivantes : perfectionner et valider plus avant, l'utilisation de données qualitatives et quantitatives dans des démarches d'apprentissage. Nous envisageons également de nous intéresser aux modalités d'intervention pour l'amélioration des compétences motrices et des connaissances tactiques des élèves débutantes. En construisant son savoir, le sujet passe d'un système interprétatif sommaire à un autre, à la fois plus complexe et plus simple. Si l'on considère qu'un élève en situation didactique interagit dans un univers particulier avec l'enseignant et ses pairs, on peut dire qu'il expérimente une véritable activité réflexive qui mobilise sa pensée critique et ses facultés interprétatives. Un travail spécifique sur ce processus devrait nous amener à mieux comprendre les observables appelés, les connaissances ainsi que les compétences motrices mobilisées pour progresser dans le jeu.

Dans de prochaines recherches, nous envisageons d'utiliser le débat d'idées avec d'autres niveaux de jeu, des joueuses plus confirmées, voire de haut niveau en handball. En collaboration avec Makram Zghibi en football ou en basket-ball avec Meher Rezig, il sera sans doute possible de poursuivre nos travaux réciproques pour conforter l'importance d'une approche technologique dans la progression, l'apprentissage et le développement des sports collectifs féminins.

Concernant les configurations prototypiques, il s'agira d'étudier et de tirer des conclusions nouvelles en s'appuyant sur des ressemblances entre deux configurations. L'analogie est un des processus organisateurs de la pensée, en ce sens qu'il permet à l'élève de catégoriser des concepts, de les organiser en schémas ou d'en extraire des prototypes, qui permettront alors à l'élève d'aborder plus facilement des situations analogues. Avec les configurations prototypiques, le raisonnement analogique devrait permettre d'établir un rapport inhabituel entre les configurations perçues de deux sports collectifs et en montre les ressemblances. De

ce rapprochement pourrait naître une compréhension nouvelle qui devrait aider les élèves à apprendre plus vite

Au plan plus général, en ce qui nous concerne, nous pensons avoir montré l'intérêt de cette approche socio-constructiviste pour l'apprentissage du handball à l'école. Elle reste à approfondir en vue de mieux l'analyser, pour mieux la comprendre et ainsi mieux former nos élèves.

Nous essaierons de nous y attacher dans l'exercice de notre métier.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille M., & Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Adams, D. M., & Hamm, M. E. (1990). *Cooperative learning; critical thinking and collaborations across the curriculum*. Springfield III, U.S. A.: C. C. Thomas.
- Amade-Escot, C. (1988). Stratégies d'enseignement en E.P.S. : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspective de différenciation. In G. Bui-Xuan (Ed.), *Méthodologie et didactique de l' Education Physique et Sportive* (pp. 119-130). Clermont Ferrand : AFRAPS.
- Astolfi, J. F., & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baeza, N. (2001). *Morceaux choisis: les interactions en EPS. Interagir avec ses élèves pour se construire en tant qu'enseignant*. Mémoire pour l'obtention du DEA. Paris : Université Paris XI.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier.
- Bardin L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barth, B-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Bender, C. (1998). Bakhtinian perspectives on "everyday life" sociology. In M. M. Bell, & M. Gardiner (Eds.), *Bakhtine and the Human Sciences* (pp. 181-195). London: Sage Publications.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In SNEP (Ed.), *E.P.S. contenus et didactique* (pp. 85-89). Paris : SNEP.
- Bouthier, D. (1993). *L'approche technologique en S.T.A.P.S. : représentations et actions en didactique des APS*. Diplôme d'habilitation à diriger des recherches. Orsay : Université Paris-Sud.
- Bouthier, D. (2000). *La coordination des décisions individuelles ; contribution de l'intelligence tactique*. Colloque Préparation Olympique L'évolution de la pensée tactique, Noisy le Grand, 14 et 15 novembre 2000.
- Bouthier, D., & Durey, A. (1994). Technologie des Activités physiques et sportives. *Impulsions 1*, 117-126.

- Boyer, R., & Orléan, A. (1997). Comment émerge la coopération ? Quelques enseignements des jeux évolutionnistes. In : B. Reynaud (dir.) : *Les limites de la rationalité. Tome 2 : Les figures du collectif*. Colloque de Cerisy. Paris : Editions de la Découverte. 21
- Bruner, J. (1991). ... *car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 7-10). Loughborough, England: Loughborough University of Technology.
- Casetti, F., Lumbelli, L., & Wolf, M. (1981). « Indagine su alcune regole di genere televisivo », *Ricerche sulla comunicazione. Quaderni semestrali dell'Istituto A. Gemelli Franco Angeli n°3*. Milan : Ikon, 11-122.
- Caty, D., & Gréhaigne, J.F. (2005). Modélisations de l'attaque et didactique des sports collectifs en EPS. *eJRIEPS*, 8, 75-88.
- Caty, D., Meunier, J.N., & Gréhaigne, J.F. (2007). Modélisations des attaques réussies pour progresser dans les sports collectifs en EPS. *Spirales*, 40, 105- 116.
- Chateau, L. (2004). *Analyse sémiotique des configurations prototypiques offensives chez les débutants en football*. Mémoire de DEA (non publié) en Science du langage, didactique, sémiotique. Université de Franche-Comté.
- Chang, C.W. (2006). *Vers une approche constructiviste de l'enseignement du basket-ball à Taïwan*. Thèse (non publiée). Taipei : National Taïwan Normal University.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, P. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Cicourel A. (1994). La connaissance distribuée dans le diagnostic médical. *Sociologie du Travail*, 4, 427-449.
- Clancey, W. J. (1997). *Situated Cognition: On Human Knowledge and Computer Representations*. Cambridge University Press.
- Cogérino G. (2005, Ed.). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions Revue EPS.
- Clot, Y. (Ed.). (1999) Davis 1999). *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute.
- Cowen R. (1990). L'influence nationale et internationale des infrastructures de l'éducation comparée. *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines* (sous la direction de W.D. Halls). Paris : UNESCO.
- David, B. (1993). *Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une APS : l'exemple du rugby*. Thèse en didactique des Disciplines. Université Paris XI.
- Davis, A., (1999). EPS : Réussite des filles et mixité. In F. Vouillot (Ed.), *Autrement dit. Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (pp. 65-73). Paris : CNDP.

- De Landsheere G. (1972). Éducation comparée expérimentale. In *Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Landsheere V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Debeauvais M. (1989). Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation, Une perspective comparative. *Perspectives*, Vol XIX, n° 3 (UNESCO).
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement rugby total*. Paris : Editions Education Physique et Sport.
- Deleplace, R. (1994). La notion de matrice d'action pour les actions motrices complexes. In D. Bouthier & J. Griffet (Eds.) *Représentation et action en activité physique et sportive* (pp. 25-42). Université de Paris-Orsay.
- Delignières, D. (1992). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et controverses*, 4, 29-41.
- Delignières, D., & Garsault, C (1993). Objectifs et contenus de l'EPS : Transversalité, utilité sociale et compétence. *Education Physique et Sport*, 242, 9-13.
- Delors J. (1996). Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, L'éducation, un trésor est caché dedans. Paris : Éditions Odile Jacob.
- De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Denzin, N. K. (1992). Symbolic interactionism and cultural studies. *The politics of interpretation*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Deriaz, D., & Poussin, B. (2001). Plan d'études : éducation physique. Genève : cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, département de l'Instruction Publique.
- Deriaz, D., Poussin, B., & Gréhaigne, J.F. (1998). Le débat d'idées. *Éducation physique et Sport*, 273, 80-82.
- Dickes, P., Tournois, J., Flieller, A., & Kop, J-L. (1994). *La psychométrie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dugrand, M. (1985). *Approches théorique, expérimentale et clinique de l'enseignement du football. L'exemple au Sénégal*. Thèse de troisième cycle, Université de Caen.
- Dugrand, M. (1989). *Le football : de la transparence à la complexité*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Les rapports sujets-activités-environnements* (pp. 61-84). Paris : Presses Universitaires de France.
- Eco, U. (1988). *Sémiotique et philosophie du langage*. Paris : PUF.
- Endsley, M. R. (1994). Situation awareness: Some reflections and comments. In R. D. Gilson, D. J. Garland. and J. M. Koonce (Eds.), *Situational awareness in complex systems* (pp. 315-317). Daytona Beach, FL: Embry-Riddle Aeronautical University Press.
- Ensergueix, P., Lafont, L., & Cicero, C. (2006). *Pourquoi et comment former des élèves tuteurs pour faciliter les apprentissages moteurs*. Communication orale au 7^o Colloque européen sur l'Autoformation «faciliter les apprentissages autonomes». Enfa, Auzeville, 18-20 mai.
- Falzon, P. (1994). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le Travail Humain*, 57, 1-23.
- Fayol, M., & Monteil, J.M. (1994). Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 91-110.
- Fernandez, A., & Gréhaigne, J.F. (1999). Quels référents théoriques pour la modélisation en football. In J.F. Gréhaigne, - N. Mahut, - D. Marchal (Eds), *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives ?* [CD-ROM]. (Dossier : Apprentissage et activité physique, 4) Besançon : IUFM, Université de Franche-Comté.
- Galperine, P. (1980). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. In N.F. Talyzina (Ed.), *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance* (pp. 167-183). Lille : Presses Universitaires.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gilly M (1995). Approche socio-constructive du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire. In D. Gaonach C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp.130-167). Paris : Hachette.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Gréhaigne, J.F. (1989). *Football de mouvement. Vers une approche systémique du jeu*. Thèse (non publiée). Université de Bourgogne.

- Gréhaigne, J.F. (1992). *L'organisation du jeu en football*. Paris : ACTIO.
- Gréhaigne, J.F. (2003a). *Quelques concepts et modèles pour la didactique des sports collectifs*. Communication orale au séminaire du GRIAPS 18 septembre 2003.
- Gréhaigne, J.F.(2003b). Vers une didactique constructiviste en sport collectif. In C. Amade-Escot, (Ed.), *Didactique de l'éducation physique : États des recherches* (pp. 79-102). Paris : Revue EPS.
- Gréhaigne, J.F. (Ed.). (2007). *Configurations du jeu, débat d'idées et apprentissage des sports collectifs*. Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.F. (Ed.). (2009). *Autour du temps. Espaces, apprentissages, projets dans les sports collectifs*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.F., & Cadopi, M. (1990) Apprendre en éducation physique. In AEEPS (Ed.) *Éducation physique et didactique des APS* (pp. 17-24). Paris : AEEPS.
- Gréhaigne, J.F., & Godbout, P. (1998). Formative assessment in team sports with a tactical approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (1) 46-51.
- Gréhaigne, J.F., & Godbout, P. (1998a). Observation, critical thinking and transformation: three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sports. In R. Feingold, R. Rees, G. Barrette, L. Fiorentini, S. Virgilio, & E. Kowalski (Eds.), *Education for life* (pp. 109-118). Adelphi University, NY.
- Gréhaigne, J.F., & Godbout, P. (1999). La prise de décision de l'élève en sport collectif. In J.F. Gréhaigne, - N. Mahut, - D. Marchal (Eds.), *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives ?* [CD-ROM]. (Dossier : Apprentissage et activité physique, 4) Besançon : IUFM, Université de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.F., & Guillon, R. (1991). Du bon usage des règles d'action. *Echanges et controverses* 4, 43-66 (Paris : APECC).
- Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J-Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Gréhaigne, J.F., Caty, D., & Chateau, L. (2005). *Modélisations de l'attaque et didactique des sports collectifs en EPS*. Communication orale au Congrès de l'ARIS, 17-19 janvier 2005, Université Catholique de Louvain.
- Gréhaigne, J.F., Caty, D., & Marle, P. (2004). L'apport de la notion de configuration du jeu à la didactique des sports collectifs. In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 167-179). Montpellier : AFRAPS.

- Gréhaigne, J.F., Caty, D., & Wallian, N. (2004). Évaluation authentique et rapport de forces en sport collectif. *Mesures et évaluation en éducation*, 27, (3), 25-39.
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 159-174.
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). *The teaching and learning of decision making in team sports*. *Quest*, 53, 59-76.
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Mahut, N. (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension: une revue de questions. *STAPS*, 48, 81-93.
- Grice, H.P. (1979). Logique et conversation, *Communications* 30, 57-72.
- Grosjean, M., & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue Française de Pédagogie*, 121, 111-139.
- Hall, W.D. (1990). *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris : UNESCO.
- Haw, D. (2002). Une vision située. *Education Physique et Sport*, 298, 54-57.
- Husen, T. (1989). La recherche en éducation à la croisée des chemins ? Un exercice d'autocritique. *Perspectives*, Vol XIX, n° 3 (UNESCO).
- Husserl, E. (1991). *Expérience et jugement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hutchins E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Jeu, B., (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot.
- Johsua, S., & Dupin J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jones, D.G. & Endsley, M.R. (2000). *Examining the validity of real-time probes as a metric of situation awareness*. Proceedings of the 14th Triennial Congress of the International Ergonomics Association and the 44th Annual Meeting of the Human Factors and Ergonomics Society. Santa Monica, CA: Human Factors and Ergonomics Society.
- Jullien de Paris, M.A. (1817/1993). Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. Paris : l'Hamattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- Landry M. (1998). L'aide à la construction de sens dans l'organisation. *Système d'information et management*, Vol 3-1, p. 5 à 39.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: University Press.

- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993). Situated learning in a communities of practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine, & D.S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington DC: American Psychological Association.
- Le Bas, A. (2008). *Situation de pratique scolaire : transposition didactique et problématisation*. Communication orale au Colloque « Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ? » Bordeaux 18-20 septembre 2008. IUFM d'Aquitaine.
- Le Boterf, G. (1999). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Editions d'organisation.
- Le Moigne, J.L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Le Ny, J.-F. (1994b). Motivation. In P. Champy & C. Etévé (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 681-683). Paris : Nathan.
- Lê Thanh Khôi (1981). *L'Éducation comparée*. Paris : Armand Colin, Collection U.
- Lê Thanh Khôi (1995). *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*. Paris : UNESCO, BIE, Nathan.
- Lehmann, J.C. (1998). De la gestion de la complexité à un corpus des sciences de l'action. In J.M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (147-160). Paris : Presses Universitaires de France.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Ed. Du progrès.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adulte : éléments d'analyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Levy-Leboyer, C. (1999). La motivation : définition, modèles et stratégies. *Educateur*, n°10/1999, 8-10.
- Mahlo, F. (1969). *Acte tactique en jeu*. Paris : Vigot.
- Marle, P., Caty, D., & Gréhaigne, J.F., (2007). Pratiques enseignantes et évaluation en sports collectifs. Actes du Colloque International des IUFM de Pôle Nord-Est, les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves [CD-ROM]. Besançon 14 & 15 mars.
- Mariot, J. (1992). *Handball. De l'école aux associations* : Paris : Revue EPS.
- Martinand, J.L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de

- quatrième. In A. Giordan (Ed.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation* (pp. 227-249). Actes des troisièmes journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, Université Paris 7.
- Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les Sciences de l'Éducation*, 1-2, 23-35.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. In C. Gohier et C. Alin (Eds.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp. 85-110). Paris : L'Harmattan.
- McMorris, T., & Graydon, J. (1997). The contribution of the research literature to the understanding of decision making in team games. *Journal of Human Movement Studies*, 33, 69-90.
- McMorris, T., & MacGillivray, W.W. (1988). An investigation into the relationship between field independence and decision making in soccer. In T. Reilly, A. Lees, K. Davids, & W. J. Murphy (Eds.), *Science and Football* (pp. 552-557). London: Spon.
- Menaut, A. (1998). *Le réel et le possible dans la pensée tactique*. Talence : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Mérand, R. (1977). *L'éducateur face à la haute performance*. Paris : Sport et Plein air.
- Mérand, R. (1984). Contribution à l'évaluation des connaissances et des capacités d'analyse des activités pratiquées. In SNEP (Ed.), *L'évaluation en E.P.S* (pp. 206-207). Paris : SNEP.
- Moliner, P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 199-232). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Morin, E. (1984). *Science et conscience de la complexité*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1986) *La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Moro, C. (2001). La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel Vygotskien. *Revue Suisse des sciences de l'éducation. Eclairages sur la « cognition située » et modélisation des contextes d'apprentissage*, 3, 493- 510.
- Mouchet, A. (2003). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'Elite 1 en rugby*, Thèse (non publiée) pour le Doctorat de l'Université Bordeaux 2.
- Mouchet, A. (2004). Modélisation de la complexité des décisions tactiques en rugby. *eJRIEPS*, 7, 03-15.

- Nachon, M. (2004). *Interactions en Education Physique et Sportive : Le cas du Basket-ball. Approche des compétences sémiolangagières et construction de savoirs*. Thèse (non publiée) en Sciences du langage. Université de Franche-Comté.
- Navarro, C. (1991). Une analyse cognitive de l'interaction dans les situations de travail. *Le travail humain*, 54 (2), 113-128.
- Ochanine, D. (1971). L'image opérative effectrice. *Questions de Psychologie*, 3.
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et Education*, 2, 63-72.
- Pastré, P. (2007). Analyse du travail et formation. *Recherches en éducation*, 4, 22-28.
- Pavard, B. (1994). *Systèmes coopératifs : de la modélisation à la conception*. Toulouse : Octarès.
- Pavard, B. (2000). Apport des théories de la complexité à l'étude des systèmes coopératifs. In T.H. Benchekroun, & A. Weill-Fassina (Eds.), *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 19-34). Toulouse : Octarès.
- Perrenoud, P (1999). Construire des compétences, tout un programme. *Vie pédagogique*, 112, 16-20
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative. *Revue Française de Pédagogie*, 53, 30-38.
- Piaget, J. (1930). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Poggi, M.P., Verscheure, I., Musard, M., & Lenzen, B. (2010). Vers une approche socio-didactique en EPS. In M. Musard, G. Carlier, M. Loquet. *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherches et fondements théoriques* (pp. 159-178). Paris : Revue EPS.
- Porcher L., & Groux D. (1997). *L'éducation comparée*. Paris: Nathan.
- Récopé, M. (2000). *Symposium Analyse de l'action, de l'expérience, de la cognition intervention en sport*. Communication orale au 1er colloque ARIS *L'intervention dans le domaine des APS : compétence(s) en mutation*. Grenoble, 14, 15, 16 décembre.
- Resnick, L.B. (1987) *Education and learning to think*. Washington: National Academy Press.
- Resnick, L.B. (1989). *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Rey, J.P. (2003). L'expertise dans la gestion de l'équipe de jeu sportif collectif : quel regard de la psychologie sociale ? *Les cahiers de l'INSEP*, 35, 30-33.

- Rezig, M. (2005). *Pour une approche par compétences de l'enseignement des sports collectifs en Tunisie*. Mémoire de Mastère (non publié). Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique du Kef, Tunisie.
- Richard, J.F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain*, 57 (4) 367-386.
- Rogers, C. (1972). *Liberté d'apprendre ?* Paris : Dunod. (original publié 1969).
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne : Lang.
- Samurçay R., & Rogalski J., (1993). « Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes », *Education permanente*, 111, 227-242.
- Schriewer, J. (1989). Dualité de l'éducation comparée. Comparaison transculturelle et externalisation à l'échelle mondiale, *Perspectives*, vol. XIX, N°3, 423-441.
- Schön, D. A. (1983). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Québec : Editions Logiques.
- Schriewer J., & Holmes B. (Eds.). (1992). *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schütz, A., (1962). *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. Edited by M.A. Natanson and H.L. van Breda. Dordrecht. The Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Sensévy, G. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Simon, H. A. (1991). Bounded Rationality and Organizational Learning, *Organization Science*, vol. 2, N° 1, pp. 125-134.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Talyzina, N. F. (1980). *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.

- Téodorescu, L. (1965). Principes pour l'étude de la tactique commune aux jeux sportifs collectifs. *Revue de la S.I.E.P.E.P.S.*, 3, 29-40.
- Téodorescu, L. (1977). *Théorie et méthodologie des jeux sportifs. Sport et progrès de l'homme*. Paris : Les Editeurs Français Réunis.
- Tochon, F.V. (1996). Grammaire de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In J.M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 262). Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Daele H. (1993). *L'Éducation comparée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vanderkeven D. (1988), *Les actes de discours*. Bruxelles : Mardaga.
- Varela, F. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte.
- Vedel, F. (1990) Escalade : traitement didactique de la sécurité. *Education physique et Sport*, 221, 73-76.
- Vergnaud, G. (1996) Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M. Barbier (Ed). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G , Halbwachs, F., & Rouchier, A. (1978). Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'enfant. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 7-18.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vidal P., & Lacroux F. (2000). Evolution des SAD : du choix en décision structurée à l'intermédiation en situation complexe. *Système d'information et Management*, 3 Vol 5.
- Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse, non publiée, en Sciences de l'Education. Université de Bourgogne.
- Vygotski, L. (1933/1985). *Pensée et langage* (traduction de Françoise Sève et avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Réédition, Paris : La Dispute, 1997.
- Wallian, N., & Chang, CW. (2007). Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs. In

- JF. Gréhaigne (Ed.), *Configurations du jeu. Débat d'idées et apprentissage du football et des sports collectifs* (pp. 145-164). Besançon : PUFC.
- Wallian, N., & Gréhaigne, J.F. (2004). Vers une approche sémioconstructiviste des apprentissages moteurs. In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 167-179). Montpellier : AFRAPS.
- Zerai, Z. (2006). *Comment les filles apprennent-elles en Hand Ball ? Apport de la verbalisation*. Mastère (non publié) en didactique des Activités Physiques et Sportives. Tunis : ISEFC.
- Zerai, Z., & Gréhaigne, J.F. (2007). *Quelques aspects de la cognition située et distribuée dans l'apprentissage des sports collectifs*. Présentation orale au Congrès CEM 07 : Cognition, Emotion & Motivation, 26, 27 et 28 octobre 2007. Hammamet, Tunisie.
- Zerai, Z., Rezig, M., & Zhigbi, M. (2008). Débats d'idées et apprentissage chez les filles en sport collectif. *e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Education Physique et sportive*, 13, 78-93.
- Zghibi, M. (2003). *Les conceptions que les enseignants du Nord Ouest de la Tunisie se font des sports collectifs*. Mémoire de Mastère (non publié). Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique du Kef, Tunisie.
- Zghibi, M. (2008). *Interactions langagières des élèves et apprentissage en Football : le cas de quatre classes de 9^{ème} année de Base en Tunisie*. Thèse de Doctorat ès Sciences du Sport (non publiée), Université de Franche Comté, France.

Sommaire des annexes.

Annexe 1: Résultats des rencontres des filles tunisiennes.	p. 257
Annexe 2: Résultats des rencontres des filles française	p. 260
Annexe 3: le questionnaire.	p. 263
1. Réponses des filles tunisiennes du groupe A.	p. 263
2. Réponses des filles tunisiennes du groupe B.	p. 266
3. Réponses des filles françaises.	p. 274
 Annexe 4: Les verbatim des filles tunisiennes.	 p. 286
1. Codage des verbatim de la première expérience.	p. 286
2. Codage des verbatim de la deuxième et la troisième expérience.	p. 290
Annexe 5: les verbatim	p. 300
1. Les verbatim de la première expérience.	p. 300
2. Les verbatim de deuxième expérience.	p. 303
3. Les verbatim de la troisième expérience.	p.306

Annexe 1

Résultats des rencontres des filles tunisiennes

Match N° 1 : première séance

	Équipe A1					Équipe A2				
	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total
Balles jouées	15	13	11	6	45	18	14	16	4	52
Balles conquises	2	0	0	1	3	3	4	1	0	8
Balles perdues	7	4	3	5	19	2	3	5	8	18
Tirs	5	3	4	2	14	2	3	0	3	8
Buts	2	0	1	0	3	1	2	0	1	4

	Équipe B1					Équipe B2				
	Fb 1	Fb 2	Fb 3	Fb 4	Total	Fb 1	Fb 2	Fb 3	Fb 4	Total
Balles jouées	16	8	10	13	47	20	15	10	13	58
Balles conquises	1	0	0	1	2	6	1	2	2	11
Balles perdues	6	6	5	4	19	0	2	4	2	8
Tirs	1	1	1	2	5	3	2	1	3	9
Buts	0	1	0	1	2	2	2	0	2	6

	Équipe A1					Equipe B1				
	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total
Balles jouées	13	15	9	18	55	12	6	15	11	42
Balles conquises	2	2	1	0	5	1	2	0	0	3
Balles perdues	2	4	6	2	14	3	8	2	5	18
Tirs	2	2	1	1	6	2	0	1	0	3
Buts	1	1	0	1	3	1	0	0	0	1

	Équipe A2					Équipe B2				
	Fb 1	Fb 2	Fb 3	Fb 4	Total	Fb 1	Fb 2	Fb 3	Fb 4	Total
Balles jouées	16	12	11	10	49	22	12	13	13	60
Balles conquises	0	2	0	1	3	4	3	3	2	12
Balles perdues	4	6	3	5	18	1	2	2	3	8
Tirs	1	1	1	2	5	6	3	4	2	8
Buts	1	0	1	1	3	2	1	2	0	5

Match N° 2 : cinquième séance

	Équipe A1					Équipe A2				
	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total
Balles jouées	17	12	8	11	48	16	20	13	8	57
Balles conquises	4	2	0	3	9	3	4	1	2	10
Balles perdues	3	3	6	5	17	3	3	4	6	16
Tirs	2	3	1	2	14	2	4	1	3	10
Buts	1	2	1	1	5	1	2	1	1	5

	Équipe A1					Équipe B1				
	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total
Balles jouées	16	14	13	15	58	16	14	14	13	57
Balles conquises	2	1	1	3	7	4	2	3	2	11
Balles perdues	5	4	6	7	14	3	4	2	4	13
Tirs	2	2	1	2	7	1	2	1	3	8
Buts	0	2	0	2	4	1	1	0	2	4
Balles jouées	18	12	10	11	51	25	18	15	12	70
Balles conquises	5	3	3	4	15	6	4	4	5	19
Balles perdues	3	6	5	6	20	2	2	4	3	11
Tirs	3	4	0	4	11	4	2	2	3	11
Buts	1	2	0	2	5	3	1	2	2	8

	Équipe A2					Équipe B2				
	Fb 1	Fb 2	Fb 3	Fb 4	Total	Fb 1	Fb 2	Fb 3	Fb 4	Total
Balles jouées	16	10	15	13	54	25	14	15	18	72
Balles conquises	1	2	3	1	7	4	4	6	3	17
Balles perdues	6	4	5	8	23	2	2	4	3	11
Tirs	3	1	0	4	8	5	3	2	0	10
Buts	1	0	0	2	3	4	2	2	0	8

Match N° 3 : neuvième séance

	Équipe B1					Équipe B2				
	Fb 1	Fb 2	Fb 3	Fb 4	Total	Fb 1	Fb 2	Fb 3	Fb 4	Total
Balles jouées	28	15	15	16	74	25	20	25	20	90
Balles conquises	0	3	4	1	8	2	5	0	3	10
Balles perdues	2	2	4	3	11	0	2	3	2	7
Tirs	5	4	2	3	14	5	3	0	3	11
Buts	3	2	1	1	7	3	3	0	3	9

Annexe 2

Résultats des rencontres des filles françaises. Match N°1 : première séance

	Équipe A1					Équipe A2				
	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total
	Équipe A1					Équipe B1				
	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total	Fa 1	Fa 2	Fa 3	Fa 4	Total
Balles jouées	14	12	13	15	54	25	21	17	20	73
	Équipe A2					Équipe B2				
	Fb 1	Fb 2	Fb 3	Fb 4	Total	Fb 1	Fb 2	Fb 3	Fb 4	Total
Balles jouées	14	11	15	10	50	30	24	18	23	95
Balles conquises	1	2	1	0	4	8	6	5	10	29
Balles perdues	4	6	3	5	18	2	1	0	4	7
Tirs	3	1	2	3	9	5	3	2	2	12
Buts	1	0	1	1	3	4	3	2	1	10
JAUNE										
Balles jouées	24		15		7	6	13		65	
Balles perdues	2				1	1	3		7	
Balles conquises	4		1		1		4		10	
Tirs cadrés			1		5	3	1		10	
Buts			4		1				5	

	Faivre	Pagani	Clerc	Vieille	Guignot	Total
BLEUE						
Balles jouées	18	20	6	16	6	66

Balles perdues	1	1	4			6
Balles conquises	4	4	2	3		13
Tirs cadrés		5		5	1	11
Buts		4			1	5

	Guillem in	menestr et	Clémen ot	Roz e	Barbi er	Moura ux	Tot al
ROUG E							
Balles Jouées	22	17	9	10	9	12	79
Balles Perdues	2	1	5	1	4	1	14
Balles conquises	5	2	1	2	1	2	13
Tirs cadrés		2	1		7		10
Buts		6	1				7

	Vern ory	Rouhi er	Luyt	Piquet	Gourd an	Bauer	Total
ORANG E							
Balles Jouées	9	14	5	11	7	10	56
Balles perdues		0		2	4	2	8
Balles conquises	2	1	1			4	8
Tirs cadrés	4	2		2			8
Buts	6	2					8

Match N° 2 : cinquième séance

	BRILLET	Duvernoy	Vatageot	Gerbault	Brocard	Total
JAUNE						
Balles jouées	12	17	12	15	11	67
Balles perdues	2	2	4	1	2	11
Balles conquises	2	9	4	1	1	17
Tirs cadrés	3		2			5
Buts	1					1

	Pagani	Clerc	Vieille	Jacquot	Guignot	Total
BLEU						
Balles jouées	18	17	15	10	10	70
Balles perdues	2	2	3	1	1	9
Balles conquises	5	2		1		8
Tirs cadrés	7	3	4	1	2	17
Buts	4	1			1	6

	Guillemin	menestre	Clément	Roze	Barbie	Mouraux	Total
ROUGE							
Balles jouées	21	15	20	12	11	12	91
Balles perdues	1		0	1			2
Balles conquises	7	1	1	3		3	15
Tirs cadrés	3	1	2	3	3	4	16
Buts	3	3	5		2	1	14

	Vergnory	Rouhier	Luyt	Piquet	Gourdan	Bauer	Total
ORANGE							
Balles jouées	30	15	12	8	6	8	79
Balles perdues	4	3	2	2		3	14
Balles conquises	8	3	4	3	1	1	20
Tirs cadrés	6	4	2	4	2	2	20
Buts	4	4				2	10

Match N°3 : neuvième séance

	Guillemin	Menestre	Clemenco	Piquet	Barbie	Gerbau	Total
	Brillet	Duvernoy	Vatageot	Bade t	Moureau	Total	
JAUNE							
Balles Jouées	21	20	17	10	17		85
Balles Perdues	2		3	2			7
Balles conquises	12	2	2				17
	Rouyer	Pagan i	Cler c	Luy t	Jacquo t	Guigno t	Total
BLEUE							
Balles jouées	25	23	19	25	19	12	88
Balles perdues	2		4	2	3	4	13
Balles conquises	8			8			8
Tirs cadrés	2	5		2	2	1	10
Buts	1	5		1			6

	Vergnory	Vieille	Roze	Gourdan	Bauer	Total
ORANGE						
Balles jouées	28	20	10	4	19	81
Balles perdues	2	8	2	2	6	20
Balles conquises	9		2		3	14
Tirs cadrés	2	6			4	10
Buts	2				1	3

Annexe 3

Le questionnaire.

1. Réponses des filles tunisiennes du groupe A

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

C'est une activité mixte qui peut être pratiquée par les filles quelques soient leurs capacités. C'est la première fois que je pratique ce jeu

Etais-tu motivée avant le cycle ? oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

La confrontation avec l'adversaire et c'est nouveau pour moi.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Travailler en groupe*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Défendre le but.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Aider mes amies.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

.....
.....
.....

Que t'ont-elles apprises ?

.....
.....
.....

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?

.....
.....

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

.....
.....

La vidéo : *m'a encouragée*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.			x		
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.				x	
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.			x		
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.		x			

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Une activité difficile pour les filles, c'est nouveau pour moi.

Etais-tu motivée avant le cycle ? oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

Le travail collectif, la collaboration, c'est la première fois que je pratique cette activité.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Déterminer les tâches.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Marquer des buts.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Soutenir mes partenaires.*

La vidéo : *m'a encouragée*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.			x		
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.			x		
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.		x			

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Une activité très variée, plein d'incertitude et des surprises et c'est tout à fait nouvelle pour moi.

Etais-tu motivée avant le cycle ? *oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

Les situations proposées, c'est la première fois qu'on joue des minis matchs lors des séances d'apprentissage.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *De partager les tâches, avoir une idée collective.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Bien appliquer les consignes*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Aider mon équipe à gagner*

La vidéo : *m'a encouragée*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.			x		

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Une activité qui demande une organisation préétablie. Et c'est nouveau pour moi

Etais-tu motivée avant le cycle ? *oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai bien aimé les matchs lors des séances d'apprentissage. Et je n'ai pas aimé la durée du cycle (court).

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *De jouer autant en groupe et non plus séparément.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Marquer des buts*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Perdre les matchs.*

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.			x		
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.			x		
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.		x			

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?
Une activité qui demande de la concentration et une stratégie à suivre. Oui c'est nouveau pour moi.
 Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*
 Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?
De jouer avec mes amies et on a le temps pour se corriger. L'intervention de quelques filles.
 Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?
D'élaborer une stratégie commune et non plus travailler chacune toute seule.
 Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Défendre le but*
 Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Aider mes amies à marquer des buts.*
 La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.					x
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.		x			

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?
Une activité difficile. C'est la première fois que je pratique ce sport.
 Etais-tu motivée avant le cycle ? *oui*
 Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?
Pour les séances, j'ai bien aimé le travail dans des groupe restreints. La durée du cycle est courte.
 Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Pour gagner il faut jouer ensemble.*
 Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Suivre les consignes.*
 Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Intercepter la balle et aider mes amies à gagner.*
 La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.			x		
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.				x	
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.			x		
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.		x			

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Une activité qui peut être pratiquée aussi par les filles et ne demande pas beaucoup de force. C'est nouveau aussi

Étais-tu motivée avant le cycle ? oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

L'absence des garçons nous a donné l'occasion de jouer. C'est la première fois puisque les cours d'EPS sont mixtes.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

De travailler ensemble, la technique seule n'est pas suffisante pour gagner.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Durant ce cycle j'ai bien appris les techniques de passe, réception, dribble.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Organiser un jeu collectif, pour mon équipe chacune joue toute seule.*

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.			x		
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.		x			
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.		x			
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.			x		
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.	x				

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

C'est une activité qui demande beaucoup d'organisation, de concentration et coopération. C'est nouveau pour moi.

Étais-tu motivée avant le cycle ? oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

L'organisation des matchs. Le travail entre filles seulement. Ce qui a aidé les filles à jouer librement sans domination des garçons.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? De jouer sous forme d'un groupe au vrai sens du mot.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Applications des consignes pour marquer des buts.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Marquer des buts.*

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.			x		
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.				x	
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.			x		
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.		x			

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

C'est la première fois que je pratique ce sport. C'est une activité qui demande beaucoup d'efforts.

Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

L'organisation des situations : introduction des situations du jeu au lieu d'apprentissage direct des techniques. C'est nouveau pour moi.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Application indirecte des consignes et des savoirs.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? Conserver la balle.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Empêcher l'adversaire de marquer des buts.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.		x			

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Le handball est une activité à double phases : attaque et défense.

Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

L'absence des garçons a donné aux filles l'occasion de bien participer au jeu.

Qu'est-ce qui est important en handball pour gagner ?

Pour gagner, il faut jouer ensemble, déterminer et appliquer une décision collective.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Comprendre le jeu et appliquer les consignes et quelques savoirs personnels.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?

Aider mes amies à gagner au moins un match.

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.			x		
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.		x			
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.			x		
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.	x				

2. Réponses des filles tunisiennes du groupe B

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Il s'agit d'une activité collective qui demande beaucoup de planification et d'organisation individuelle et collective.

C'est la première fois que je pratique ce genre de sport et je le trouve tout nouveau : le règlement, l'organisation, la manière de jouer, l'espace, l'adversaire.

Étais-tu motivée avant le cycle ?

Certainement.

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai beaucoup aimé la confrontation avec l'adversaire toute en sachant qu'il y a quelqu'un qui me soutient.

Je n'ai pas aimé les comportements individuels de quelques filles. On forme ensemble un groupe donc on est toutes responsables de réaliser notre but commun.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

En plus de la condition physique et la préparation psychologique, c'est d'appliquer les consignes et surtout de suivre une stratégie collective et de respecter les rôles au sein du groupe et d'éviter les solutions individuelles.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Durant ce cycle je crois que j'ai bien participé en attaque et en défense. J'ai intercepté la balle, j'ai marqué les attaquantes, et j'ai marqué des buts.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Pratiquement rien.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

Bien sûr. Lorsqu'on est sur le terrain on ne peut pas tout contrôler donc la discussion entre les match et même après nous a aidé à avoir une idée sur tout ce qui passe hors du match.

Que t'ont-elles apprises ?

Seule on ne peut pas tout gérer car on ne peut pas tout observer. Le fait de discuter nous a beaucoup ajouté pour notre connaissance et nos savoirs.

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Une meilleure compréhension et planification du jeu.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *Confiance en soi.*

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					x
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Règlement et organisation du jeu. Oui tout est nouveau, c'est la première fois que je participe à un cycle de handball.

Étais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai bien aimé la concurrence et j'ai moins aimé la confrontation avec l'adversaire

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

Pour moi ce qui est important pour gagner c'est la tactique de jeu, il faut une stratégie avant de commencer.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Aider mes partenaires à gagner. J'ai participé en attaque et en défense. J'ai bougé sur tout le terrain et j'ai perturbé l'adversaire.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *J'ai raté quelques occasions de tir.*

les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

Absolument, j'ai appris l'existence d'autres points de vue outre que le mien qui nous a beaucoup aidé à avancer dans le jeu.

Que t'ont-elles apprises ?

Collectivement on apprend mieux qu'un individu seul. Le savoir se construit à partir des expériences individuelles et des expériences des autres.

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? Une meilleure organisation du jeu.

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? L'importance de chaque membre dans l'équipe

La vidéo : *Je l'ai ignorée*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.		x			
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.					x
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					x

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Premièrement, j'ai vécu une nouvelle expérience en pratiquant l'activité de handball, au cours de laquelle j'ai appris qu'il s'agit d'une activité qui demande un travail collectif, une organisation, mais aussi elle nous a donné le plaisir de jouer. C'est la première fois que je participe effectivement dans un cycle de sport collectif.

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui bien sûr*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai bien aimé l'ambiance dans laquelle nous avons appris cette activité. Durant les séances nous sommes entraînées à bien jouer, l'aspect collectif et la façon de traitement de jeu (analyse et discussion). Je peux confirmer que c'est la première fois et c'est nouveau pour moi : j'ai jamais été un élément responsable et efficace dans un groupe. Et grâce à de ces séances d'entraînement je le suis.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

Application des règlements du jeu et suivre une stratégie commune. Mais le plus important c'est de travailler au sein d'un groupe.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

J'ai essayé d'aider mes partenaires à réaliser notre but. La manière dont on a joué.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *J'ai raté des occasions de tirs.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

Oui. A chaque fois quand reprend le jeu je remarque une amélioration au niveau du jeu que ce soit sur le plan individuel ou collectif.

Que t'ont-elles apprises ?

Pour réussir un jeu collectif il faut travailler en groupe. Il n'y a pas lieu pour le travail individuel.

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?

Une meilleure appréciation du jeu. Confrontation des idées et élaboration d'une solution collective.

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

L'expérience individuelle est une partie intégrante d'expérience collective.

La vidéo : *Je l'ai ignorée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.		x			
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.					x
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					x
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Qu'elle est composée de deux parties : défense et attaque. Et que toutes les deux sont importantes. C'est la première fois.

Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai bien aimé le règlement du jeu ainsi que son organisation et c'est nouveau pour moi.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

Maîtriser la technique de jeu (passe, réception ...) et suivre une stratégie bien déterminée. Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? J'ai appris le rôle de la gardienne et je l'ai bien aimé.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Accepter quelques buts.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

Oui de fait qu'à chaque fois on revoit les fautes commises et on ré-organise le jeu d'une manière différente que la précédente.

Que t'ont-elles apprises ?

Ne pas commettre les mêmes fautes, de pouvoir dépasser les obstacles rencontrés brusquement.

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Accentuer la motivation en plus de la rectification des fautes.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

Mieux maîtriser quelques techniques comme la passe longue. Mieux défendre le but.

La vidéo : *Je l'ai ignorée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.		x			
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					x
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

C'est une activité qui se joue collectivement et non pas un jeu individuel.

C'est la première fois que je participe à ce genre de jeu.

Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai aimé durant ce cycle, la concurrence et la manière dont on a analysé le jeu. Et c'est nouveau pour moi.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

Respecter les règles du jeu et maîtriser les techniques de jeu ainsi que suivre une stratégie tout en prenant en considération qu'il s'agit d'un sport collectif où toute l'équipe doit participer afin de réaliser le but commun.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Je crois que j'ai bien participé à la défense (mieux qu'en attaque).

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Mes tirs ne sont pas tous réussis.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

Prendre conscience des fautes commises, avoir une idée sur tout ce qui se passe lors du jeu et qu'on peut pas le voir lorsqu'on joue.

Que t'ont-elles apprises ? *La discussion permet une meilleure compréhension du jeu.*

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?

Déterminer la stratégie de l'adversaire et essayer de soustraire les points forts et les points faibles de ce groupe.

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

Le groupe n'est pas une juxtaposition des individus mais c'est un travail de collaboration.

La vidéo : *Je l'ai ignorée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.				x	
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.		x			
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					x
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.			x		

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Un nouveau jeu qui a son propre règlement et sa manière de jeu différente des autres jeux.

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

L'organisation des situations d'apprentissage (sous forme des jeux) et c'est nouveau pour moi.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Organisation de l'attaque et de la défense.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Marquer des buts et défendre avec mes amies.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?

Perte du temps. Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

Oui, ces périodes sont consacrées à la discussion des différents points de vue, chacun essaye de présenter sa propre interprétation.

Que t'ont-elles apprises ?

Une meilleure compréhension du jeu, de son organisation et l'importance de la discussion.

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?

Ensemble on organise mieux le jeu, la répartition des rôles des joueuses dans le groupe.

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

Seule on ne peut pas gérer une tâche réservée au groupe.

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
---------------------------	---	---	---	---	---

Ton impression sur ta performance dans l'équipe.			x		
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.		x			
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.			x		
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					x

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Une activité différentes des autres sports collectifs et c'est la première fois que je pratique cette activité.

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai bien aimé la méthode dont on appris les différentes techniques : passe, réception (sous forme des jeux).

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

L'élaboration d'une stratégie de jeu avant de commencer.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Apprendre le règlement du jeu et l'appliquer correctement.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Je n'ai pas bien marqué les adversaires.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

Bien sûr, suite à ces périodes j'ai remarqué une diminution des fautes, plus de concentration sur le jeu ; déplacement, placement, adversaire...

Que t'ont-elles apprises ? *Le travail collectif facilite l'apprentissage surtout lorsqu'il s'agit d'une nouvelle activité.*

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Une complémentarité entre les filles du même groupe.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

Il faut mieux discuter avec l'autre pour mieux apprendre et comprendre.

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.			x		
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.				x	
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					x

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Un jeu qui se joue en groupe et il n'y a pas lieu de jeu individuel et c'est nouveau pour moi.

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui.*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai bien aimé ce travail collectif qui nous a amené à gagner la majorité de nos matchs et c'est nouveau pour moi.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

Pour gagner en handball il faut se coordonner avec les partenaires.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Ajouter un plus pour mon équipe.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?

Rien.

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

Oui, j'ai pu savoir ce qui se passe durant tout le match.

Que t'ont-elles apprises ?

L'importance et le rôle de l'observation et de l'interprétation du jeu entre les joueuses, ce qui facilite l'apprentissage de ce genre de sport.

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?

Participation de toute l'équipe au jeu, une participation efficace et productive.

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

Le fait d'être un membre de groupe n'ignore pas le statut individuel.

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.		x			
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.			x		
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					x

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

Cette activité m'a donné de la force et de la confiance en moi et c'est nouveau pour moi.

Étais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai bien aimé l'organisation du groupe et des situations d'apprentissage ainsi que l'esprit avec lequel on joue. C'est nouveau pour moi.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Pour gagner, il faut jouer comme étant un seul joueur.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *J'ai bien défendu notre but.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Quelques fautes de règlement.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Oui, parce qu'elle m'a facilité la compréhension du jeu.*

Que t'ont-elles apprises ? Importance de la discussion au sein de groupe pour l'amélioration d'apprentissage.

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Travailler en groupe c'est s'aider l'une l'autre.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? La responsabilité au sein du groupe est une responsabilité commune.

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.					x
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					x

Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					x
---	--	--	--	--	---

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *L'organisation de l'équipe et du jeu.*

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

La nouvelle forme d'organisation des situations d'apprentissage. C'est tout à fait nouveau.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

Pour gagner il faut travailler en groupe en respectant les rôles et les compétences.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

J'ai bien participé à l'attaque et j'ai marqué des buts.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? Le marquage des adversaires.

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? A partir des discussions on a pu déterminer les différents points de vue.

Que t'ont-elles apprises ? Etre compréhensif et accepter les autres opinions.

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? L'effet de travail en groupe sur l'apprentissage.

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? La responsabilité et la confiance en soi.

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.					
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.					
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

3. Réponses des filles françaises.

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai appris à tirer plus fort et mieux cadrer.

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'avais peur de ne pas être intégrée dans l'équipe mais je l'ai très bien été.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? La bonne entente de l'équipe et l'organisation

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? Bon placement.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? Je pense que je n'ai pas réussi à être partout sur le terrain.

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

Que t'ont-elles apprises ? Visé très bas et employer ma force pour tirer

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? Meilleure entente avec les autres joueuses.

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

La vidéo : *t'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
---------------------------	---	---	---	---	---

Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.					
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?
 Etais-tu motivée avant le cycle ?
 Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?
 Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?
 Une bonne motivation et une bonne entente dans l'équipe.
 Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?
 Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?
Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :
 T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?
 Que t'ont-elles apprises ?
Les observations :
 Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?
 Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?
 La vidéo : *m'a gênée.*
 Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.					
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.				x	
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.			x		

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?
Je n'ai pas appris plus que ce que je connaissais, c'est pas nouveau pour moi parce que j'ai déjà pratiqué du hand dans un club pendant deux ans.
 Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui
 Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ? *Les matchs*
 Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *La collectivité, le jeu en équipe.*
 Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *J'ai bien joué*
 Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?
Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :
 T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?
Oui, elles ont permis de mettre en place une stratégie et de la corrigé durant le match.
 Que t'ont-elles apprises ? *S'organiser.*
Les observations :
 Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Vérifier l'efficacité de la stratégie*
 Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *Sentir ma progression suivant les séances.*
 La vidéo : *je l'as ignorée.*
 Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait
-----------------------	---------------	-----------------------	-----------------	----------------

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.					
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.					
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.					
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Réfléchir en équipe.*

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai bien aimé l'ambiance de l'équipe.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Travailler en équipe, coopérer*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de handball ?

Aider mon équipe à avancer, donner des bonnes stratégies de jeu.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Perdre la balle.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Nous on aidé à s'organiser et trouver la bonne stratégie.*

Que t'ont-elles apprises ? *Travailler en équipe et avoir l'esprit compétitif.*

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Déterminer nos erreurs et les points faibles des autres.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

La vidéo : *je l'as ignorée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.					
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Jouer en équipe.*

Etais-tu motivée avant le cycle ? *non*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai bien aimé mon équipe gagner

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Une stratégie, l'esprit de groupe*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Progresser.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Problème d'endurance.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *S'organiser et savoir quelle joueuse surveiller.*

Que t'ont-elles apprises ? *Décompresser.*

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Déterminer nos points faibles.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *S'améliorer et se corriger*

La vidéo : *m'a gênée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.		x			
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *J'étais bonne à la cage.*

Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

L'entente dans mon équipe.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Jouer en équipe et avoir une stratégie.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *J'ai bien surveillé ma cage.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Jouer sur terrain*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *C'est là qu'on met en place une stratégie.*

Que t'ont-elles apprises ? *Gérer la balle lorsque les autres ne sont pas démarquées.*

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *La correction des fautes.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *S'améliorer.*

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.					
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.					
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Apprendre à faire des passes longues.*

Etais-tu motivée avant le cycle ?

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *L'esprit de groupe.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Les passes ne sont pas souvent précises.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Elles permettent au de se mieux concentrer, parler des erreurs et les corriger.*

Que t'ont-elles apprises ?

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Déterminer le mode de fonctionnement du groupe.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.				x	
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Les méthodes des lancers*

Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ? *Le travail en groupe.*

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Esprit de groupe et l'organisation.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Déterminer ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire.*

Que t'ont-elles apprises ?

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

La vidéo: - t'a encouragée ? - t'a gênée ? - tu l'as ignorée - (autre)

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.		x			
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.		x			
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Faire le hand sans dribble.*

Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? *Est-ce nouveau pour toi ?*

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

L'esprit d'équipe. Il ne faut pas négliger un joueur.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *J'étais bien en goal.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Perdre la balle pas mal de fois.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *S'organiser et chacun à sa place.*

Que t'ont-elles apprises ? *Déterminer mes défauts.*

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *S'organiser.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *Bien observer l'autre.*

La vidéo : je l'as ignorée.

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.				x	
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					x
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					x

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Développer l'esprit de groupe.*

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai bien aimé les matchs.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Une bonne organisation et une bonne entente dans l'équipe.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Faire participer les autres membres de mon équipe.

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *La défense n'était pas toujours très bonne.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Tout le monde se met d'accord sur son emplacement*

Que t'ont-elles apprises ? *S'organiser pour gagner.*

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Une meilleure organisation de l'équipe.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *Corriger mes erreurs pour s'améliorer.*

La vidéo : *je l'as ignorée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.			x		

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Mieux défendre mon équipe.*

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

J'ai bien aimé les matchs.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

Bonne entente et bonne tactique.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Déterminer nos fautes et s'organiser.*

Que t'ont-elles apprises ? *Mieux jouer et progresser.*

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

La vidéo : *-m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.	x				
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.		x			
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.	x				
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Se positionner sur le terrain*

Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ? *Jouer les matchs.*

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Jouer en équipe.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Oui pour me motiver.*

Que t'ont-elles apprises ?

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *Voir nos évolutions*

La vidéo : *je l'as ignorée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.			x		
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Faire attention aux autres membres de l'équipe*

Etais-tu motivée avant le cycle ? oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

Les matchs et l'ambiance de l'équipe.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Travailler en groupe*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Les passes.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

Que t'ont-elles apprises ?

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Déterminer non points faibles.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *S'améliorer.*

La vidéo : *je l'as ignorée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.		x			
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.					x
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? Jouer en groupe.

Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

Les matchs et de jouer en groupe.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? Jouer en groupe.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? Discuter une stratégie.

Que t'ont-elles apprises ? Ecouter l'autre.

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? Faire des ajustements au sein du groupe.

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? Observer le progrès.

La vidéo : *je l'as ignorée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.					x
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.					x
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					x
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Un jeu principalement collectif.*

Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

Jouer en équipe et les matchs.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Jouer en groupe et avoir une stratégie.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Aider mon équipe à progresser.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Etablir une stratégie.*

Que t'ont-elles apprises ? *Gagner un match grâce à une tactique.*

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Suivre le progrès de notre équipe*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

La vidéo : *je l'ai ignorée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					x

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Esprit d'équipe et la collaboration*

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

Les matchs et l'esprit de l'équipe.

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

La répartition des rôles et l'élaboration avec tous les membres de l'équipe.

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *J'ai tout fait pour gagner les matchs.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Mauvaise gardienne.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Fixer les rôles et mettre en place une stratégie.*

Que t'ont-elles apprises ? *L'efficacité de l'organisation pour gagner.*

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Construire une stratégie.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *Essayer de s'améliorer à chaque séance.*

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *S'organiser avant de commencer.*

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ? *Les matchs.*

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Revenir en défense et en attaque rapidement.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Surprendre l'adversaire.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Je n'arrive pas à tirer bien.*

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Réorganiser le groupe*

Que t'ont-elles apprises ?

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Varier la façon de jouer.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *Essayer de tirer.*

La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Investissement total et collectif.*

Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

Les matchs, la confrontation

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Cohésion du groupe, respecter les rôles.*

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Bien placé en avant.*

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?

Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Se discuter, modifier les stratégies lorsqu'il faut.*

Que t'ont-elles apprises ? *Adapter le jeu en fonction de l'adversaire et aussi les capacités.*

Les observations :

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Ne pas jouer seule et être à l'écoute.*

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *La volonté de participer à un match*

La vidéo : *je l'ai ignorée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.				x	
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					x
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.					x

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?
Un bon jeu se fait toujours par une bonne équipe.
 Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*
 Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?
J'ai bien aimé bouger, être active et aussi les matchs.
 Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Le travail d'équipe.*
 Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?
Mettre en place avec les autres des tactiques de jeu.
 Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?
Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :
 T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Mettre des tactiques en place.*
 Que t'ont-elles apprises ? *L'esprit de groupe est important.*
Les observations :
 Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Gérer le match*
 Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *Pouvoir s'évaluer.*
 La vidéo : *je l'ai ignorée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.					x
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.					x
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.					x
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.					x
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.			x		

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?*Un travail d'équipe*
 Etais-tu motivée avant le cycle ? *Oui*
 Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?
Le travail de groupe, les matchs.
 Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?
Savoir travailler en équipe, se partager les tâches, être à l'écoute et être vigilant.
 Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?*Améliorer mes tirs*
 Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *Marquer des buts.*
Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :
 T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Mettre e place une stratégie et partager les rôles.*
 Que t'ont-elles apprises ? *Fixer les objectifs pour gagner.*
Les observations :
 Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Savoir déterminer les points faibles.*
 Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ? *S'évaluer et respecter mes engagements.*
 La vidéo : *m'a encouragée.*

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.				x	
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?
 Etais-tu motivée avant le cycle ?
 Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ? *Les matchs.*
 Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Une bonne organisation de l'équipe et une stratégie.*
 Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *Progresser.*
 Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?
Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :
 T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Organiser et motiver l'équipe.*
 Que t'ont-elles apprises ? *Choisir les postes.*
Les observations :
 Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Corriger les fautes de l'équipe.*
 Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?
 La vidéo : *je l'ai ignorée.*
 Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Une seule croix par ligne	1	2	3	4	5
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.				x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.			x		
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x	
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x	
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x	

Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ? *Un travail collectif.*
 Etais-tu motivée avant le cycle ? Oui
 Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?
L'entente au sein de l'équipe.
 Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ? *Jouer ensemble et agir rapidement.*
 Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ? *J'ai essayé tous les postes.*
 Qu'est-ce que tu as moins bien fait ? *J'ai perdu quelques balles.*
Les périodes de concertation avant ou entre les matchs :
 T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ? *Planifier une stratégie.*
 Que t'ont-elles apprises ?
Les observations :
 Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? *Faire attention à ce qui se passe.*
 Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?
 La vidéo : *m'a encouragée.*
 Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait
Une seule croix par ligne				
Ton impression sur ta performance dans l'équipe.			x	
Ton impression générale par rapport au temps de jeu.				x
Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle.				x
Ton impression sur ta place au sein de l'équipe.				x
Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe.				x

Annexe 4

1. Les verbatims des filles Tunisiennes (première expérience).

Verbalisation	Dynamique interactive	Analyse type Roulet, 1985	Conclusion
<p>5^{ème} séance</p> <p>Khawla :- Notre but majeur est de gagner. On est d'accord sur ce principe ?</p> <p>Jihen :- Appliquons-nous donc les consignes. Et surtout déterminer les stratégies de notre adversaire -.</p> <p>Marwa :- Quand on possède la balle, dès que l'un passe la balle, il faut qu'on bouge vite pour soutenir notre partenaire et perturber le défenseur.</p> <p>Nawel :- Aussi, pour arriver à chaque fois à tirer, il faut que la personne qui n'a pas le ballon bouge vers la zone de marque.</p> <p>Rabeb :- Vous ne trouvez pas qu'il y a une différence entre lancer la balle vers le haut et lancer la balle vers l'avant. On n'a pas besoin des balles hautes mais longues et pas souvent.</p> <p>Jihen :- La récupération de la balle ne se fait pas en groupe. Chacun a sa place et son rôle; sauf en cas de supériorité on peut intervenir. Sinon on ne peut pas déterminer à qui sera la passe suivante -.</p> <p>Khawla :- Il faut que tu (MARWA) bouges immédiatement, diminuer le dribble, surtout lorsqu'il y a des défenseurs -.</p> <p>Jihen :- Trop de marchés ! (KHAWLA).</p> <p>Rabeb :- Je propose pour le marché une circulation maximale et rapide de la balle et de bouger sur tout le terrain.</p> <p>Khawla :- Même avec des dribbles on a marqué un but.</p> <p>Rabeb :- Ce n'est pas souvent efficace, t'as vu comment A4 a pu te prendre la balle sans le moindre effort.</p> <p>Marwa :- Et on a fait des passes aussi !</p> <p>Jihen :- On a dribblé aussi, on a dribblé vers la cage, on a dribblé quand les défenseurs n'étaient pas à côté de nous.</p> <p>Rabeb :- Oui, on a dribblé quand notre défenseur était devant notre coéquipier.</p> <p>Nawel :- En fait, dès que la personne lance le ballon à l'autre personne, on doit bouger, enfin la personne qui n'a pas le ballon doit bouger. Après on la repasse et après on dribble si c'est nécessaire.</p> <p>Khawla :- Dès qu'on a la balle, on fait que des passes et quand on arrive au but on exécute des tirs.</p> <p>Rabeb :- Nous nous faisons de bonnes passes mais le ballon part hors des buts et hors du jeu. Et pour réussir il faudrait faire des tirs précis et non pas en l'air.</p> <p>Nawel :- Pour quoi tu n'as pas tiré directement MARWA ?</p> <p>Marwa :- Au lieu de marquer, j'ai fait la</p>	<p>Cette interaction est une confirmation d'un but commun</p> <p>Formulation de solutions</p> <p>Des interactions de co_construction. Les interlocutions se complètent l'un l'autre sans désaccord.</p> <p>Interlocution caractéristique de tutelle - Tu - Propositions d'une règle d'action</p> <p>Désaccord avec argument</p> <p>Désaccord avec argument</p> <p>Co-élaboration acquiescante : les filles proposent des solutions (règles d'action). Co-construction sans opposition de point de vue tout au long de l'interaction.</p> <p>Dans cette séquence il y a co-construction ou co-élaboration avec argumentation et sans désaccord.</p> <p>Il y a accord entre les partenaires et tentative de trouver une solution au</p>	<p>Reformulation + argumentation</p> <p>Argumentation</p> <p>Contradiction avec argumentation</p> <p>Conclusion avec argumentation</p> <p>Désaccord avec argumentation</p> <p>Désaccord avec argumentation.</p> <p>Accord avec argumentation</p> <p>Construction d'une solution</p> <p>Reformulation</p> <p>Explication + proposition des solutions avec argumentation</p> <p>Explication avec argumentation</p> <p>Contre argumentation - mais - Proposition de solutions avec argumentation.</p> <p>Reformulation.</p> <p>Conclusion met en relation l'ensemble des propositions présentées par les filles (synthèse)</p>	<p>Les locutions ont pour but de retracer l'action passée. Ce sont des déclaratifs et des expressifs. Ces actes de langage ne permettent pas la construction des règles d'action.</p> <p>Progrès dans l'acquisition de la compétence tactique, notamment pour les sujets initialement faibles.</p>

<p>Rabeb : - C'est Sonia qui mène le jeu, il vaut mieux la marquer et l'empêcher de recevoir la balle. A toi (KHAWLA) de la contrôler, elle joue souvent près de toi.</p> <p>Marwa : - Laisse cette mission pour moi je m'occupe, en plus j'ai remarqué que Maha perd facilement la balle dès qu'un de nous s'approche d'elle....Ce qui est évident c'est de passer la balle le plus vite et d'éviter le dribble pour ne pas donner l'occasion à notre adversaire de s'organiser.</p> <p>Khawla : - Est-ce que vous avez remarqué que si Dorra récupère la balle elle la passe immédiatement à Maha, qui la re-donne à son tour à Sonia pour marquer. Cela veut dire que si Dorra regagne la balle on la laisse passer à Maha et on intervient au niveau de Sonia.</p> <p>Jihen : - Et si elles changent qu'est-ce qu'on fait alors ?</p> <p>Khawla : - J'ai remarqué ce phénomène plus de trois fois, et même si elles changent, on est en train de surveiller toutes les défenseurs. Donc on ne va pas laisser les choses au hasard.</p> <p>Nawel : - On joue contre les meilleures, vous devez garder l'esprit de groupe, pas de décision individuelle. Même si on est mieux qu'elles, on peut perdre et on ne veut pas que ça passe ok. Donc pour réussir, et si vous voulez bien sûr, il faut obéir aux règles de jeu et suivre notre stratégie.</p> <p>Khawla : - Je veux ajouter quelque chose, on doit se mettre d'accord pour une action efficace. On ne doit pas attendre que les défenseuses avancent beaucoup, par contre il faut bouger vite et faire des passes rapides et précises. Même si on perd un peu de temps c'est pas grave l'essentiel c'est qu'en fin on marque notre but.</p> <p>Rabeb : - Je pense que la technique la plus efficace est de surprendre la défenseuse quand elle échange de passe. Il faut tromper les adversaires et renverser le jeu. Et comme vous avez remarqué que le déplacement des filles est un peu long.</p> <p>Jihen : - Mais aussi le fait de bouger beaucoup perturbe les défenseuses et nous facilite au même temps le passage de la balle et le tir. Vous ne trouvez pas que c'est le cas de notre dernier but.</p> <p>Khawla : - On y est peut être arrivé mais par contre il faut faire attention lors de l'échange de balle. Les défenseuses ne sont pas stables et elles raisonnent aussi et n'oubliez pas que outre que les défenseuses il y ait une gardienne. Elles suivent nos déplacements et essaient de déterminer qui, quand et comment ça sera le tir. Ce qu'on</p>	<p>Il y a interaction avec tutelle : RABEB explique le jeu adverse et donne à KHAWLA une tâche à faire.</p> <p>Dans la suite des énoncés il s'agit d'une co-construction basée sur un accord argumenté qui porte sur la réussite de la tâche.</p> <p>Co-construction : les partenaires sont d'accord</p>	<p>Construction solution avec argumentation</p> <p>Proposition des solutions avec argumentation.</p> <p>Conclusion à partir des données</p> <p>Proposition de solutions avec argumentation.</p> <p>Argumentation</p> <p>Reformulation. Proposition de solution avec argumentation. Conclusion avec argumentation.</p> <p>Argumentation.</p> <p>Argumentation.</p> <p>Argumentation.</p> <p>Conclusion avec argumentation.</p>	<p>Prise en compte de la présence de défenseuse.</p> <p>Concentration sur les stratégies utilisées par le groupe adverse.</p> <p>Une continuité dans le processus d'analyse de jeu par les filles. Prise en compte des actions et d'inaction de l'adversaire.</p> <p>Consciences de la logique interne du jeu et des différents composants existants (lieu, temps, partenaires, adversaires).</p> <p>Une véritable confrontation des points de la contradiction vient plutôt pour critiquer une action passée.</p>
---	--	---	--

<p>doit faire alors c'est de les tromper les deux (défenseuses et gardienne).</p> <p>Jihen : - De toutes façons il faut penser, quand on veut marquer. On localise le partenaire, l'adversaire et le but. Puisque les trois facteurs dépendent l'un de l'autre.</p> <p>Rabeb : - Si je juge que mon partenaire est mieux placé que moi pour marquer, je dois lui passer la balle. Gagner c'est notre but commun, donc il n'a pas de différence entre qui amène un but et qui le marque.</p> <p>Et pour la défense qu'est ce que vous avez fait ?</p> <p>Nawel : - Retour rapide à la zone à chaque fois qu'on perd la balle.</p> <p>Rabeb : - Tu crois que c'est suffisant ? Parfois on doit suivre la balle sans retour en arrière, ça dépend de l'endroit où on perd la balle.</p> <p>Khawla : - On a essayé souvent de récupérer la balle au milieu de terrain ou dans le camp adverse.</p> <p>Marwa : - Je crois que la meilleure façon de défendre notre but c'est d'être souvent en attaque, garder la balle le maximum du temps, l'intercepter le plus vite possible et rendre la mission des attaquantes difficile.</p> <p>Jihen: - Chacune dans sa poste, surveille son adversaire désignée et tout ira bien.</p> <p>Vos conclusions ?</p> <p>Jihen : - Ensemble on forme un groupe et on est en train de participer à un jeu collectif. Et comme son nom l'indique, ça se joue en collaboration entre tous les membres de notre équipe.</p> <p>Nawel : - Après ces matchs, vous remarquez que notre technique marchait ?</p> <p>Rabeb : - Mais, il s'agit pas seulement d'application de technique, mais aussi et en grande partie de notre tactique de jeu. Le groupe adverse possède aussi des qualités techniques qu'on ne peut ni ignorer ni négliger.</p> <p>Khawla: - T'as raison ce qui a fait la différence c'est pas seulement la technique mais en grande partie c'est le tactique.</p> <p>Jihen : - Notre résultat souligne bien que le hand-ball est un jeu collectif et que seules les décisions collectives conduisent à gagner.</p> <p>Marwa : - Suivre les consignes, appliquer une stratégie commune, être un groupe au vrai sens du mot, nous a aidé à être les meilleures.</p>	<p>Co-construction : RABEB propose une solution qui explique les actions réalisées.</p> <p>La dynamique interactive fait apparaître une recherche de coopération sur le terrain et une meilleure entente entre les partenaires.</p> <p>Locution déclarative, elle retrace l'action qui vient de se dérouler.</p> <p>Locution basée sur la co-construction. Construction d'un plan d'action basé sur l'attaque.</p> <p>co-construction avec un plus moins de désaccord argumenté.</p> <p>Proposition d'une solution défensive qui semble propice au progrès.</p> <p>Co-construction sans confrontation ni désaccord et les filles sont dans une dynamique interactive</p>	<p>Argumentation. désaccord avec contre argumentation</p> <p>Accord sans argumentation.</p>	
---	--	---	--

	de collaboration.		
--	-------------------	--	--

2. Codage des verbatims des filles tunisiennes lors de la deuxième expérience.

Verbalisation	Dynamique interactive	Analyse type Roulet, 1985	Conclusion
<p>1^{ère} séance</p> <p>Jihen : - On a perdu.</p> <p>Nawel : - On n'a pas réussi à marquer plus de buts.</p> <p><i>Qu'est-ce qui n'a pas marché ?</i></p> <p>Nawel : - L'équipe A a bien défendu sa zone.</p> <p>MARWA : - Mais nous aussi, on a trop dribblé.</p> <p>KHAWLA : - En plus chacune de nous a voulu être la meilleure.</p> <p>JIHEN : - C'est pas seulement ça, on se déplace toutes dans la même direction pour récupérer la balle et ensuite on ne peut pas avancer vu que nous nous trouvons au même endroit.</p> <p>MARWA : - L'équipe A est mieux organisée que nous.</p> <p>KHAWLA : - C'est la première fois que nous jouons ensemble, nous ne nous connaissons pas l'une l'autre, je crois que ça va changer lors des prochaines rencontres.</p>	Co-construction avec accord	<p>Explication argumentation. avec</p> <p>Confirmation explication. sans</p> <p>Confirmation explication. avec</p>	Ces actes de langage ne permettent pas la construction des règles d'action.
<p>2^{ème} séance</p> <p>NAWEL : - On a pu changer les scores.</p> <p>KHAWLA : - On a réussi, on a appliqué une nouvelle technique autre que celle du dernier match.</p> <p>MARWA : - Ca n'empêche pas qu'on a commis des fautes.</p> <p>RABEB : - T'as raison, j'ai remarqué au début de match que JIHEN aurait dû faire une feinte pour dépasser A4 au lieu de passer directement.</p> <p>KHAWLA :- NAWEL dribble beaucoup, alors que pour progresser il y a des partenaires qui ne sont pas marquées et qui sont mieux placées.</p> <p>MARWA : - En plus il ne faut pas dribbler quand il y a l'adversaire à côté, parce qu'il nous le pique, mais malheureusement on a fait la chose qu'il ne fallait pas faire.</p>	<p>Co-construction sans désaccord</p> <p>L'interaction est marquée par - en plus - indiquant que l'acte de langage reprend et poursuit le précédent</p>	<p>Explication de la stratégie de l'adversaire</p>	

<p>JIHEN : - Mais le plus simple et le plus efficace est de passer la balle à une partenaire libre.</p> <p>KHAWLA : - Il faut aussi savoir se positionner face à l'adversaire. Si on se positionne correctement il ne faut pas rester planter derrière l'adversaire.</p> <p>JIHEN : - Peut être qu'on a bien joué mais on a un problème c'est que pas mal de fois on n'arrive pas à tirer.</p> <p>NAWEL : - En fait, le plus important c'est de faire les passes, mais là où ça peut être dangereux c'est quand on nous prend la balle surtout quand on n'a plus qu'une partenaire devant nous qui pourrait nous prendre la balle.</p> <p>KHAWLA :- A ce moment, tu dois passer au plus proche de toi et surtout d'éviter le dribble.</p> <p>MARWA : - En fait, il faut faire surtout des passes. Les dribble c'est quand l'adversaire est à côté de nous et il faut faire des tous petits dribles pour pouvoir avoir plus d'élan pour tirer.</p> <p>JIHEN : - J'ai remarqué que RABEB a commencé à dribbler dès le départ. Je pense qu'il faudrait dribbler la deuxième partie si c'est nécessaire, les passes rapides sont plus efficaces et rentables, elles nous permettent de gagner du temps et de surprendre notre adversaire lorsqu'il le faut.</p> <p>NAWEL : - Moi, je pense que ce qu'il faut faire, c'est réussir à éviter les défenseurs, par exemple on dribble et on lance le ballon juste à côté. Qu'est-ce que vous en pensez ?</p> <p>JIHEN : - Je penserais plutôt, en fait, qu'il faut attendre que le défenseur soit devant nous pour lancer la balle.</p> <p>NAWEL : - Je ne sais pas parce qu'après, ce qui risque de se reproduire, c'est que le défenseur attrape la balle si on la ne lance pas convenablement.</p> <p>RABEB : - Il faut se démarquer, bouger pour qu'on puisse se passer la balle et normalement ça doit marcher dans tous les cas.</p> <p>10^{ème} séance</p> <p>NAWEL : - Encore une fois on a gagné.</p> <p>Marwa : - Je pense qu'à force de s'entraîner nous avons pu réussir à marquer des buts, je crois qu'il s'agit</p>	<p>Il y a accord entre les partenaires et une tentative de trouver une solution au problème posé par la situation.</p> <p>Dans cette séquence, il y a co-construction ou co-élaboration avec argumentation et sans désaccord.</p> <p>Co-construction avec désaccord.</p> <p>Co-construction sans opposition de points de vue.</p>	<p>Proposition de solutions avec argumentation.</p> <p>Proposition de solution avec argumentation.</p> <p>Désaccord argumenté.</p>	<p>Il y a recherche conjointe d'une construction de règles d'action portant sur l'utilisation du dribble ou de la passe dans la montée de la balle.</p> <p>Contenu propositionnel plus élaboré vers la solution au problème pour emporter la décision finale.</p> <p>Discussion à propos de l'efficacité en défense.</p>
--	---	--	--

technologique

1^{ère} séance.

Oumayma: - On a gagné.	Constat	Déclaration
Ikram: - C'est vrai mais ça ne veut pas dire qu'on a bien joué.	Interjection	Accord avec reproche
Oumayma : - Oui mais l'essentiel qu'on a gagné peut n'importe la manière dont on a joué.	Interjection	Accord avec reproche
Nada : - Non, par contre, il s'agit d'un jeu organisé, qui a ses règles et sa logique, si on ne les respecte pas on n'arrive pas à progresser et à garder ce victoire.	ROJ	Désaccord avec justification
Kods : - On a joué ensemble en attaque et en défense et on a surveillé les filles de l'équipe adverse, donc nous somme sur le bon chemin.	ROJ	Déclaration avec explication de le
Rihem : - Mais il nous attend un grand travail. La prochaine fois on doit programmer avant de commencer.	RGG	stratégie utilisée. Déclaration avec proposition
Ikram : - On doit être plus sérieuses que cette fois ci. Si on coopèrera encore ensemble, on fera mieux que ça et on peut augmenter l'écart.	RGG	Proposition d'ordre tactique.
Nada : - C'est bien jusqu'à ici. Mais surtout, au moins, on doit continuer à jouer de la même manière.	RGG	Déclaration
Rihem : - Elles ne sont pas plus fortes que nous, c'est-à-dire qu'on peut les vaincre facilement si on garde notre union et notre accord.	RGG	Déclaration avec proposition
.-		
Kods : - On va jouer la prochaine fois sur les côtés et essayer de renverser le jeu de part et d'autre.	RA/PA	Proposition stratégique.
Oumayma : - Sans oublier de circuler la balle entre nous et de suivre suit les conseils et les consignes qu'on a appris -.	RA/PA	Proposition stratégique (continuation)
<i>5^{ème} séance</i>		
Imen : - On a perdu encore une fois.	Approche technologique Constat	Analyse type Roulet, 1985 Déclaration
Ilhem : - Mais on a marqué des buts.	Interjection	Accord avec reproche
Amal : - Oui mais c'est insuffisant !	Interjection	Accord avec reproche
Wafa : - Tu dois dire ça avant, t'as joué toute seule, comme s'il n'y a aucune autre fille sur terrain.	RGG	Reproche
Amal: - Non, mais vous ne demandez pas la balle et vous êtes toujours mal placé.	ROJ	Désaccord avec justification
Sahar : - Nous avons perdu parce qu'on perd facilement la balle et nous ne sommes pas bien organisées. C'est à cause des fautes de positionnement qu'on a encaissé des buts.	ROJ	Déclaration avec justification
Amal : - On se déplace toutes ensemble, on joue soit	ROJ	Justification (rappel

des règles de jeu)

en attaque soit en défense, et ce n'est pas juste et en plus dans un même endroit.

Imen : - T'as raison, on doit laisser au moins une ou deux en cas de contre attaque, on peut protéger la cage. .-	ROJ	Accord avec proposition d'une solution
Wafa : - Pour le retour en arrière, nous sommes très lentes et elles sont plus rapides que nous.	ROJ	Explication
Ilhem : - Les filles de l'autre équipe nous nous surveillent une à une et on n'arrive ni à circuler librement la balle ni à l'échanger.	Constat	Déclaration et explication de la stratégie du groupe adverse.
Amal: - Mais toi aussi tu as fait des mauvaises passes et tu as raté plusieurs balles. Ce n'est pas grave mais l'essentiel c'est comment la récupérer.	ROJ	Reproche avec explication
Ilhem : - Je suis d'accord mais il faut en plus augmenté la surface de jeu et jouer sur tout le terrain : au milieu et sur les côtes.	RA/PA	Accord avec proposition d'une stratégie.
Wafa : - Si on joue de cette façon on peut gagner surtout si on reste toujours proche l'une de l'autre, on peut créer des espaces libres et varier notre tactique de jeu.	RA/PA	Proposition (règle d'action)
Imen : - Vous savez les filles, si vous participez toutes au jeu, nous pouvons avancer facilement vers le camp adverse et marquer des buts.	RGG	Proposition d'une solution
Sahar : - Pour toi, Essaie surtout de ne pas lancer bêtement la balle surtout lorsque tu te trouves proche des défenseurs. Parfois, il vaut mieux calmer le jeu que de s'engager. -	ROJ	Reproche avec proposition d'une solution et d'une stratégie.
Ilhem : - Alors qu'est ce que vous proposez comme solution pour gagner ?	Question	Interrogation
Amal : - Il faut s'intéresser à la fois à la défense et à l'attaque.	RA/PA	Proposition
Sahar : - C'est vrai qu'elles sont agressives mais ça n'empêche pas si on s'organise un peu on peut marquer des buts.	RGG	Proposition
Wafa : - Et si vous continuez encore à mener un jeu individuel, vous allez sûrement perdre.	RGG	Proposition (rappel)
Amal : - On doit se concentrer plus la prochaine fois demander d'avantage la balle et surtout ne pas la perdre.	ROJ	Proposition (règle d'action)
Sahar : - D'accord on défendra à tour de rôle, l'essentiel est de ne laisser aucune défenseur s'approcher de la cage et tirer.	RA/PA	Accord avec proposition
Amal : - Il faut tout d'abord assurer la défense, pour pouvoir récupérer la balle et attaquer.	RA/PA	Proposition avec explication
Ilhem : - Le problème c'est que chaque fois que je reçois la balle, je ne trouve personne pour lui faire une passe, toutes les autres sont marquées.	ROJ	Déclaration
Amal : - Mais nous on bouge tout le temps.	ROJ	Désaccord avec justification
Sahar : - On bouge ? Arrêtes de dire ça, on se déplace toutes dans le même endroit, on doit utiliser tout le terrain pour trouver des occasions pour tirer.	ROJ	Reproche avec explication et proposition d'une solution.
Wafa : - Concernant les tirs il faut tirer un peu en bas et en se rapprochant de la cage pour mieux visé.	PM/TECH	Proposition
Ilhem : - On va se concentrer mieux pour éviter ces fautes et on va faire tout pour à chaque fois attraper le ballon et tirer dans le but.	RGG	Déclaration

Sahar: - Je veux ajouter quelque chose, on doit se mettre d'accord pour une stratégie. On ne doit pas attendre que les défenseurs avancent beaucoup, par contre il faut bouger vite et faire des passes rapides et précises. Même si on perd un peu de temps c'est pas grave l'essentiel c'est qu'à la fin on marque notre but.	RA/PA	Proposition et planification d'une stratégie de jeu.
<i>Groupe B</i>		
Oumayma : - On a gagné comme c'est prévu. Ikram : - Comme d'habitude.	Approche technologique Constat Interjection	Analyse type Roulet, 1985 Déclaration Accord sans justification (confirmation) Reproche
Rihem : - Avec deux points d'écart c'est presque une égalité.	Interjection	
Oumayma : - Non mais tout simplement parce qu'on était mieux organisé qu'elles..-	RGG	Désaccord avec justification
Kods : - Oui, on a gagné, bien qu'on n'a pas beaucoup d'occasions, mais a bien profité et on a marqué nos buts.	Interjection	Accord avec justification
Rihem : - Mais si vous avez remarqué parfois on n'était pas décisive.	RGG	Déclaration et rappel
Oumayma : - Exprime toi ?	Question	Interrogation
Rihem: - J'ai voulu dire qu'on perd beaucoup de temps avant de réagir.	ROJ	Explication de la stratégie
Nada : - C'est normal, il faut mieux garder la balle le plus longtemps possible que faire des passes bêtement.	RA/PA	Proposition d'une solution
Oumayma : - L'essentiel c'est de savoir quand attaquer et quand défendre, quand passer et quand dribbler.	RA/PA	Rappel des principes de jeu
Ikram : - C'est un jeu collectif et on a joué ensemble et si on continue à jouer de cette manière je suis sûr qu'on gagnera tous les matchs.	RGG	Proposition avec justification
Rihem : - On a gagné c'est vrai, mais il ne faut pas croire qu'elles vont rester les mains croisées c'est pour cela qu'on doit améliorer encore notre stratégie.	Interjection	Déclaration + rappel
Oumayma : - T'as raison, et qu'est ce que tu proposes ?	Question	Accord avec interrogation
Nada : - Essaye de leur arracher la balle dans leur zone et il faut qu'on les presse pour les pousser à commettre plus des fautes devant.	RA/PA	Proposition d'une règle d'action.
Kods : - Je pense que le plus efficace c'est de surprendre les défenseurs quand elles échangent des passes. Il faut tromper les adversaires et renverser le jeu. Et comme vous avez remarqué que le déplacement des filles est un peu long.	RA/PA	Planification d'une stratégie.
Rihem : - Notre chère gardienne, tu dois relancer la balle rapidement avant que les autres filles réorganiseront leur défense.	ROJ	Reproche avec justification
Nada : - Jouer aussi avant pour mener le danger dans leur zone..-	ROJ	Proposition (règle d'action)
Oumayma : - Sans oublier de couvrir notre zone et qu'on doit retourner au défense rapidement.	RA/PA	Proposition (continuation de la planification déjà annoncée)

Nada : - Le plus important c'est qu'on leur marque une par une lorsqu'elles sont en attaque, pour rendre la circulation de la balle un peu difficile et qu'elles tombent dans le jeu passif.	RA/PA	Proposition d'une règle d'action avec explication
Rihem : - Un retour rapide à la zone à chaque fois qu'on perd la balle ou on marque un but c'est aussi recommandé.	RA/PA	Proposition (règle d'action).
Nada : - A la prochaine rencontre alors.	Constat	Déclaration

10^{ème} séance
Groupe A

Sahar : - Une troisième victoire.	Approche technologique	Analyse type Roulet, 1985
Imen : - Tu rigole si on a perdu c'est grâce à toi.	Constat	Déclaration
Ilhem : - Bien sur, un déplacement long, tu peurs encore de la balle.	Interjection	Reproche
Amal: - Et si vous étiez bien placé à la défense, sûrement vous n'auriez pas reçu de but. Mais vous voulez attaquer toutes ensemble, c'est normal que vous receviez des buts.	PM/TECH	Accord avec justification
Imen : - On a perdu parce que nous sommes marquées et parce que les autres filles mettent la pression sur celle qui a la balle.	ROJ	Explication de la stratégie adoptée.
Ilhem : - Comment tu veux que je marque, alors qu'il y a deux défenseurs qui se dirigent vers moi. Normalement vous devez me couvrir.	ROJ	Explication et avancement des raisons
Wafa : - Elles font la différence parce qu'elles sont mieux organisées et qu'elles jouent ensemble : un vrai équipe.	ROJ	Désaccord avec explication et proposition
Imen : - On n'a pas pu gagner mais comme même on a appris comment défendre, se déplacer et protéger la balle.	RGG	Déclaration d'une stratégie avec explication
Wafa : - On a commis beaucoup des fautes (marcher, reprise....), nous sommes franchement très déconcentré.	RGG	Déclaration
Sahar : - En plus de la concentration, nous sommes déstabilisées, on ne respecte pas nos postes, on se déplace encore toutes ensemble.	RGG	Déclaration (rappel des fautes techniques)
Ilhem: - On a raté des occasions de but parce que on n'est pas d'accord et on ne se comprend pas l'une l'autre.	ROJ	Accord avec explication
Imen : - Il faut dire qu'on n'a pas confiance dans nos partenaires et parfois en soi même.	ROJ	Explication
Wafa : - Franchement : oui, mais	RGG	Reproche
Sahar : - On tire souvent vers le haut, et avec une gardienne comme celle la on ne risque pas de marquer, c'est difficile.	Interjection	Accord sans justification
Amal : - Mais moi j'ai essayé pas mal de fois de tirer sur les côtés et en bas et j'ai raté aussi.-	ROJ	Déclaration avec explication
Imen : - Et tu appelles ça un tir, tu tires doucement comme si tu caresses la balle.	ROJ	Désaccord avec justification
Wafa : - Tu dois avoir un peu de force au moins au niveau de tes bras.	PM/PTECH	Reproche (faute technique)
Amal: - Dés le début j'ai dis que c'est un sport masculin mais vous avez insisté que je joue avec vous.	PM/TECH	Proposition
	Interjection	Déclaration (regret)

Ilhem : - Arrêtes s'il te plaît, il n'as pas de sport pour les filles et un autre pour les garçons.	Interjection	Reproche
Sahar : - Si on veut on peut tout faire, on est capable, tout ce qu'il faut c'est de croire a nos capacités et qu'on a un peu de confiance.	RGG	Proposition
Imen : - Sérieusement, si on a organisé notre défense et on a respecté nos postes on aurait pu empêcher quelques buts.	ROJ	Accord et proposition d'ordre tactique
Amal : - Normalement, on joue ensemble et on partage les taches, deux en attaque et deux en défense, la première s'engage et la deuxième assure la couverture.	ROJ	Accord et proposition
Wafa : - Arrête de parler, on sait bien que tu joues toute seule et tu refuses de passer la balle même lorsqu'on t'appelle-.	RGG	Reproche avec justification
Amal : - Oui, je ne te passe pas la balle parce que tu la rates toujours. Bref, tu n'es pas capable de jouer et tu refuses d'apprendre.	RGG	Accord, reproche et justification
Groupe B		
Rihem : - On a gagné, nous sommes les plus fortes.	Constat	Déclaration
Oumayma : - Tu dois dire les plus organisées.	RGG	Désaccord avec explication
Ikram : - Oui on a organisé notre jeu de telle sorte qu'on a pu surveiller les filles de l'autre équipe.	ROJ	Accord avec justification
Kods : - Chacune a marqué une fille et tout est bien passé.	ROJ	Déclaration
Nada : - On a bien observé leur manière de jeu durant les autres matchs, elles ont rien changé, elles jouent sans planification, elles ne sont pas d'accord entre elles, elle tire de loin et peur de s'approcher de notre zone.	ROJ	Déclaration avec justification et explication
Oumayma : - Mais sans oublier qu'on a aussi perdu notre concentration au début et on a risqué de perdre ce match.	ROJ	Accord avec déclaration
Rihem : - On a gagné parce qu'on a été ensemble en attaque et en défense -.	RGG	Déclaration avec justification
Kods : - Et parce qu'on a confiance l'une à l'autre et en soi aussi.	RGG	Déclaration (continuation)
Ikram : - On était active et attentive sur le terrain, on s'est déplacée dans tous les sens rapidement, on a exercé des pressions sur les défenseurs pour récupérer la balle et on a réussi.	ROJ	Explication de la stratégie
Nada : - Nos réactions étaient plus rapides que les siennes et on a pu mener des contre attaques rapides et par conséquent marquer des buts, c'est pas vrai ?	ROJ	Déclaration
Rihem : - Mais au début on a raté des buts peut être parce qu'on a était précipité d'augmenter le score.	Constat	Reproche
Kods : - On a éliminé le tir de loin et on l'a remplacé par une circulation de la balle tout en progressant vers la cage.	ROJ	Déclaration
Ikram : - Mais on a rattrapé notre cas par une circulation rapide et précise de la balle entre nous.	ROJ	Déclaration
Rihem : - Objectivement notre gardienne a bien défendu notre cage.	Constat	Déclaration (complément)

Nada : - J'ai pu les empêcher de marquer à plusieurs reprises parce que la majorité tire très haut et sur le côté droit donc des qu'une d'entre elle commence l'acte de tirer je sais très bien où elle va placer la balle.	ROJ	Explication de la stratégie adoptée.
Oumayma : - Il ne faut pas ignorer qu'il existe encore quelques fautes techniques.	Constat	Déclaration
Rihem : - Si on aura l'occasion de jouer plus on va éliminer toutes ces fautes.	Constat	Déclaration
Ikram : - On a discuté l'autre fois et on était d'accord de jouer ensemble, ni de jeu ni de décision individuel.	RGG	Déclaration
Kods : - On a mené un jeu d'équipe, on a toute bien participé, tant en attaque qu'en défense.	ROJ	Déclaration
Oumayma - L'autrefois on a risqué d'égaliser les résultats et même de perdre, parce qu'on a raté beaucoup de balles, mais cette fois on a été plus prudente et on les a surpris dans leur camp, surprendre l'adversaire c'est très efficace pour le perturber et le déstabiliser	ROJ	Déclaration
Nada : - On a bien joué donc on mérite d'être les gagnantes, vous pensez pas !?	Constat	Déclaration (conclusion)

Annexe 5.

1. Les verbatim des filles : 1 ère expérimentation.

Pour la séance N°1 on n'a pas enregistré de verbatim car les filles n'ont rien dit à propos des questions posés : Qu'est-ce vous avez fait ? Vos remarques et vos commentaires ?

Verbatim de la séance 5.

Qu'est-ce vous avez fait ? Vos remarques et vos commentaires ?

Khawla : « Notre but majeur est de gagner. On est d'accord sur ce principe ? ».

"خولة : " هدفنا الكبير نربحوا، متفاهمين؟

Jihen : « Appliquons-nous donc les consignes. Et surtout déterminer les stratégies de notre adversaire ».

"جيهان : "نطبقوا النصائح ونطلعوا بلا خص الخطة متاعهم

Marwa : « dès qu'on possède la balle, dès que l'un passe la balle, il faut qu'on bouge vite pour soutenir notre partenaire et perturber le défenseur ».

"مروى : "دوب ما تبدا عننا الكرة و نعدوها يلزمننا نتحركوا باش نهزوا بعضنا و نقلقوهم

Nawel : « Aussi, pour arriver à chaque fois à tirer, il faut que la personne qui n'a pas le ballon bouge vers la zone de marque ».

"نوال : " زادا كل وين باش نمركوا إللى ما عندهاش الكرة تمشي للزون

Rabeb : « Vous ne trouvez pas qu'il y a une différence entre lancer la balle vers le haut et lancer la balle vers l'avant. On n'est pas besoin des balles haute mais longue et pas souvent ».

"رباب : "ياخي موش ثم فرق بين ترمي الكرة لفوقرو ترميها لقدام , يلزمننا كور طويلة مش عالية ومش ديما

Jihen : « La récupération de la balle ne se fait pas en groupe. Chacun a sa place et son rôle; sauf en cas de supériorité on peut intervenir. Sinon on ne peut pas déterminer à qui sera la passe suivante ».

"جيهان : " ما نخدوش المرة الكل مع بعضنا كل وحدة وبقعتها ودورها . وقت إللبيدو أكثر مننا نتصرفوا أماكنش موش باش نعرفوا لشكون
"نعطوا من بعد

Khawla : « Il faut que tu (Marwa) bouges immédiatement, diminuer le dribble, surtout lorsqu'il y a des défenseurs ».

"خولة : " مروى يلزمنك تتحرك عالرمش ز نقص مالدريبل وقت إللى ثم مدافعات

Jihen : «trop de marchés ! Khawla »

"جيهان : "خولة برش مرشي

Rabeb : «Je propose pour le marché une circulation maximale et rapide de la balle et de bouger sur tout le terrain ».

"رباب : "نقلكم باش نحوا هالمرشي نتحركوا عالتيران و نعدوا فيسع وعقد ما نجموا

Khawla : « Même avec des dribbles on a marqué un but ».

"خولة : " حتى بالدريبل مركينا

Rabeb : « Ce n'est pas souvent efficace, t'as vu comment Rim a pu te prendre la balle sans le moindre effort ».

"رباب : " مش حاجة , شفت ريم كيفاش نحتلك الكرة بسهولة

Marwa : « Et on a fait des passes aussi ! ».

"مروى : " وعملنا بسات زادا

Jihen : « On a dribblé aussi, on a dribblé vers la cage, on a dribblé quand les défenseurs n'étaient pas à côté de nous ».

"جيهان : " عملنا دريبل حتى الكاج ووقت إللى المدافعات مش بحدانا

Rabeb : « Oui, on a dribblé quand notre défenseur était devant notre coéquipier ».

"رباب : " أي عملنا دريبل وقت إللى صحبنا قدامهم المدافعات

Nawel : « En fait, dès que la personne lance le ballon à l'autre personne, on doit bouger, enfin la personne qui n'a pas le ballon doit bouger. Après on la repasse et après on dribble si c'est nécessaire ».

"نوال : " على كل دوب ما وحدة تعدي الكرة نتحركوا تي إلللى ما عندهاش الكرة وبعد نعاودوا نعدوها و ندريلوا كان لازم

Khawla : « Dès qu'on a la balle, on fait que des passes et quand on arrive au but on exécute des tirs ».

"خولة : " دوب ما تبدا عننا الكرة , نعدوها حتى للآخر وبعد نمركوا

Rabeb : « Nous nous faisons de bonnes passes mais le ballon part hors des buts et hors du jeu. Et pour réussir il faudrait faire des tirs précis et non pas en l'air ».

"رباب : "الباسات باهين أما الكرة تخرج وما تتمركاش باش نربحوا يلزمننا نحددوا الرمية مش نرموها فالهوى

Nawel : « « Pour quoi tu n'as pas tiré directement Marwa ».

"نوال : " مروى وعلاش ما مركيتش طول؟

Marwa : « Au lieu de marquer, j'ai fait la passe à Khawla, j'aurais pu marquer mais j'ai pensé qu'elle est mieux que moi, bref, je ne pouvais pas ».

"مروى . " في بقعت ما نمركي عديتها لخولة كنت نجم نمركي اما قلت هي خير على كل ما نجمش

Nawel : « Mais tu dois essayer comme même, si tu te trouves seule face au but qu'est-ce que tu vas faire ? ».

"نوال: "اما كوام يلزمك تجرب كيف تبدى وحدك قدام الكاج اش تعملي

Khawla : « Mais on a commis encore des fautes techniques, Jihen t'as fait plus de trois pas et tu n'as pas dribblé »

"خولة: "اما عملنا برش فوت تكنيك , جيهان عملتي اكثر من ثلاثة خطوات و ما عملتيش دريبل

Jihen : «Non, mais j'ai fait trois pas puis j'ai dribblé».

"جيهان: " لا عملت ثلاثة خطوات وبعدهم دريبل

Marwa : « Et c'est une autre faute, après les trois pas ou bien tu tires ou bien tu passes, sinon ça sera une reprise chère amie ».

"مروى: " و هذي غلطة , بعد الثلاثة خطوات بإما ترمي الكرة و لا تعدها ولا توللي روبريز عزيزتي

Nawel : « Le terrain a aussi des limites qu'on ne doit pas dépasser sinon si la balle dépasse ces périmètres, elle sera pour l'équipe adverse, en plus il faut respecter la zone là où on n'a pas droit d'entrer ».

"نوال: " تيرانعدوا حدود ما يلزمش نفوتوها لا نحن لا الكرة وللي الكرة يخذوها لخرين و زون وادنا ندخلوهاش

Rabeb : " Aussi ce qui est évident, c'est quand il y a faute, la balle est passée à l'équipe adverse, c'est le cas de touche ou de zone ».

"ريباب: "الاكيد إنا وقت إللي ثم فوت الكرة يخذوها لخرين كيما التوش و زون

Jihen : « On va se concentrer mieux pour éviter ces fautes et on va faire tout pour à chaque fois attraper le ballon et tirer dans le but ».

"جيهان: "نركزوا أكثر ونحوا هالأغلط و نلعبوا الكل في الكل باش نخذوا الكرة و نمركوا

Verbatim de la séance 9

Comment vous interpréter cette séquence de jeu ?

Nawel: Après un certain temps joué, on a remarqué que notre planification n'a pas bien marché, enfin, rien n'a changé et le problème de la conservation de la balle et de buts existe toujours ».

"نوال: " عندنا قداش نلعبوا , نفس مشاكل شداهن الكركز الاهداف يظهرلي الخطة مش ماشية

Marwa : «La solution proposée et appliquée n'as pas donné de résultats efficaces parce que le défenseur était trop près de nous ».

"مروى: "الحل إللي إقلتوا عليه ما جابش نتيجة على خاطرهم قربا منا

Rabeb : « Mais quand on a commencé, le défenseur n'était pas à sa place ».

"ريباب: "أما وقت ألي بدينا الدفونسور مشوا في بلاسطوا

Nawel : « Pour que ça marche, il faut au début se faire des passes, contrôler le déplacement de défenseur et les fixer ».

"نوال: " باش تصير هالحكاية يلزم مللول نعملوا بسات و نعسة علاعم و نحاصروهم

Khawla : «Mais parfois les défenseurs sont collés à nous ».

"خولة: " مرات بيدوا لصقين فينا

Marwa : « Il faut bien se disperser parce que sinon on n'y arrive jamais ».

"مروى: " يلزمنا نتفرقوا ولا راهوا ماش باش نوصلوا

Nawel : « Lancer la balle vers un coéquipier libre pour créer de nouvelles zones de jeu et éviter surtout les passes à rebond ».

"نوال: " نعطوا الكرة باك إللي بيذا وحدوا باش يولي ثم بقايع جدد للعب و نحوا الباس أرويون

Rabeb : «Avoir des déplacements rapides et des passes précises ».

"ريباب: " نتحركوا فيسعة نعملوا باسات في بقعهم

Khawla : « Les passes doivent être hautes et fortes ».

"خولة: " الباسات يلزم يكونوا قويين و عالين

Jihen : « Les filles se déplacent vers le centre donc il vaut mieux se répartir sur les périphéries (latéralement) ».

"جيهان: " لبنات يمشوا للسونطر الاحسن نلعبوا علجنا

Khawla : « C'est ce que j'ai voulu dire. C'est chercher les espaces vides, et pourquoi pas les créer ».

"خولة: " هذا اش حبيت نقول نلجوا لبقايع الفالاغة وكان ما ماشاش نعملوهم

Rabeb : « C'est Meryam qui mène le jeu, il vaut mieux la marquer et l'empêcher de recevoir la balle. A toi Khawla de la contrôler, elle joue souvent près de toi ».

"ريباب: " مريم هي إللي تحرك في اللعبة يلزمنا نحاصروها و ما نخلوهاش تاخذ الكرة , خولة راقبها هاي تلعب بذاك

Marwa : « Laisse cette mission pour moi je m'occupe, en plus j'ai remarqué que Hana perd facilement la balle dès qu'un de nous s'approche d'elle....Ce qui est évident c'est de passer la balle le plus vite et d'éviter le drible pour ne pas donner l'occasion à notre adversaire de s'organiser ».

"مروى: " تو نا نتولها بها , كان ريتوا هناء نضيع الكرة بسهولة دزب ما تقرب لها , المهم ندعوا الكرة فيسع و نحوا الدريبل قبل ما لخرين يبتنظمو

Khawla : « Est ce que vous avez remarqué que si Rim récupère la balle elle la passe immédiatement à Hana, qui la re-donne à son tour à Meryam pour marquer. Cela veut dire que si Rim regagne la balle on la laisse passer à Hana et on intervient au niveau de Meryam».

خولة: " شفتوا كيفاش هناء دوب ما تاخذ الكرة طول تعطها لهناء باش تعدها لمريم باش تمركي, معناها نخلوا يعملوا أكاك و نحن نشدوا مريم."

Jihen : « Et si elles changent qu'est-ce qu'on fait alors ? ».

"جيهان:" " و كي بيدلوا اش نعملوا وقتها"

Khawla : « J'ai remarqué ce phénomène plus de trois fois, et même si elles changent, on est en train de surveiller toutes les défenseuses. Donc on ne va pas laisser les choses au hasard ».

"خولة : " الحكاية هذي تعاودة ثلاثة مرات, و حتى كان بدلوا هنا نرفبوا فاهم ياخي هي مسيب"

Nawel : « On joue contre les meilleures, vous devez garder l'esprit de groupe, pas de décision individuelle. Même si on est mieux qu'elles, on peut perdre et on ne veut pas que ça passe ok. Donc pour réussir, et si vous voulez bien sûr, il faut obéir aux règles de jeu et suivre notre stratégie ».

نوال: " نلعبوا مع الصحاح , يلزم نلعبوا مع بعضنا مش كل واحد وحدوا, حتى كان نحن الاقوى نجموا نخسروا وهذا ما عليناش بيه مال يلزم " نتبعوا قواعد اللعبة و خطننا"

Khawla : « Je veux ajouter quelque chose, on doit se mettre d'accord pour une action efficace. On ne doit pas attendre que les défenseuses avancent beaucoup, par contre il faut bouger vite et faire des passes rapides et précises. Même si on perd un peu de temps c'est pas grave l'essentiel c'est qu'en fin on marque notre but ».

خولة : " حاجة اخرى نتفاهموا عاى طريقة, ما يلزمناش نخلوهم يقربوا برشبالعكس يلزمنا نتحركوا فيسع حتى كان خسرونا شوي وقت مش "مشكلة المهم في الاخر نمركوا"

Rabeb : « Je pense que la technique la plus efficace est de surprendre la défenseuse quand elle échange de passe. Il faut tromper les adversaires et renverser le jeu. Et comme vous avez remarqué que le déplacement des filles est un peu long».

"رباب:" " ظاهرلي أحسن حاجة نفاجؤوهم وقت اللي يتبادلوا الكرة نغلطوهم ونقلبوا اللعب و هو ما بطبعتهم يتحركوا بالسيف"

Jihen : « Mais aussi le fait de bouger beaucoup perturbe les défenseuses et nous facilite au même temps le passage de la balle et le tir. Vous ne trouvez pas que c'est le cas de notre dernier but ».

"جيهان:" " حتى كي نتحركوا برش نقلقوهم و نجموا نعدوا الكرة ونمركوا اخر مرة مركينا هككا"

Khawla : « On y est peut être arrivé mais par contre il faut faire attention lors de l'échange de balle. Les défenseuses ne sont pas stables et elles raisonnent aussi et n'oubliez pas que outre que les défenseuses il y ait une gardienne. Elles suivent nos déplacements et essaient de déterminer qui, quand et comment ça sera le tir. Ce qu'on doit faire alors c'est de les tromper les deux (défenseuses et gardienne) ».

"خولة:" " نجموا نوصلوا اما نردوا بالنا الدفونسرات مشم حابسين و ثم زاد قول يراقب فينا , يلزمنا نغلطوهم الاثنين"

Jihen : « De toutes façons il faut penser, quand on veut marquer. On localise le partenaire, l'adversaire et le but. Puisque les trois facteurs dépendent l'un de l'autre ».

"جيهان:" " على كل حال يلزمنا نعرفوا وقتاش نمركوا , نشوفوا بعضنا و نشوفوهم و نشوفوا الكاج على خاطرهم مربوطين ببعضهم"

Rabeb : « Si je juge que mon partenaire est mieux placé que moi pour marquer, je dois lui passer la balle. Gagner c'est notre but commun, donc il n'a pas de différence entre qui amène un but et qui le marque ».

"رباب:" " كي نشوف صاحبتي في بقعة خير منني معطها تمركي نحبوا نربحوا ما ثماش فرق اشكون جاب البنوتا و شكون مركاه"

Et pour la défense qu'est ce que vous avez fait ?

Nawel : « Retour rapide à la zone à chaque fois qu'on perd la balle ».

"نوال:" " يلزمنا نرجعوا فيسع كي تطيع الكرة"

Rabeb : « Tu crois que c'est suffisant ? Parfois on doit suivre la balle sans retour en arrière, ça dépend de l'endroit où on perd la balle ».

"رباب:" " حسب رايك هذا يكفي؟ مرات يلزمنا نتبعوا الكرة من غير ما نرجعوا نحن والبقعة إلى ضاعت فاهما"

Khawla : « On a essayé souvent de récupérer la balle au milieu de terrain ou dans le camp adverse ».

"خولة:" " جربنا نخذوا الكرة وسط التران ولل عندهم"

Marwa : « Je crois que la meilleure façon de défendre notre but c'est d'être souvent en attaque, garder la balle le maximum du temps, l'intercepter le plus vite possible et rendre la mission des attaquantes difficile».

"مروى:" " ظاهرلي أحسن حاجة للدفاع هي الهجوم , نشدوا الكرة أكثر وقت ممكن , نقصوهم فيسع و نصعبوا علاهم اللعبة"

Jihen : « Chacune dans sa poste, surveille son adversaire désignée et tout ira bien ».

"جيهان:" " كل وحدة في بقعتها , تعس على صاحبتهما وتو كل شي يمشي"

Marwa: « Suivre les consignes, appliquer une stratégie commune, être un groupe au vrai sens du mot, nous a aidé à être les meilleures

"مروى:" " نتبعوا الخطة و نطبقوها و نلعبوا مع بعضنا بالحق هككا نولوا الاحسن"

Vos conclusions ?

Jihen : « Ensemble on forme un groupe et on est en train de participer à un jeu collectif. Et comme son nom l'indique, ça se joue en collaboration entre tous les membres de notre équipe ».

"**جيهان:**" نحن مع بعضنا فريق و نلعبوا في لعبة جماعية معناها يلزمنا نتشاركوا الكل
 Nawel : « « Après ces matchs, vous remarquez que notre technique marchait ? » »
 "نوال:" شفتوا كيفاش خطتنا ماشي بعد هالمتشوات الكل
 Rabeb : Mais, il s'agit pas seulement d'application de technique, mais aussi et en grande partie de notre tactique de jeu. Le groupe adverse possède aussi des qualités techniques qu'on ne peut ni ignorer ni négliger ».
 "رباب:" أما مش حكاية تكتيك أكثر منها تكتيك . هو ما زادا عندهم ما يقولوا على اروحهم ما يلزمناش نحقروهم
 Khawla : « T'as raison ce qui a fait la différence c'est pas seulement la technique mais en grande partie c'est le tactique ».
 "خولة:" عندك الحق الحكاية تكتيك أكثر منها تكتيك
 Jihen : « « Notre résultat souligne bien que le hand-ball est un jeu collectif et que seules les décisions collectives conduisent à gagner » ».
 "جيهان:" النتيجة تترجم ان كرة اليد لعبة جماعية ومع بعضنا نوصلوا

2. Les verbatim des filles : deuxième expérimentation.

Verbatim de la séance N° 1

Jihen : « On a perdu ».

"جيهان:" خسرنا

Nawel : « « On n'a pas réussi à marquer plus de buts » ».

"نوال:" ما وصلناش نمركوا

Qu'est ce qui n'a pas marché ?

Nawel : « L'équipe A a bien défendu sa zone ».

"نوال:" الفريق الاخر دافع بالقدا

Marwa : « Mais nous aussi, on a trop dribblé ».

"مروى:" اما نحن زادا عورنا بالدريبل

Khawla : « « En plus chacune de nous a voulu être la meilleure » ».

"خولة:" زادا نحن نحبوا نولوا الاحسن

Jihen : « C'est pas seulement ça, on se déplace toutes dans la même direction pour récupérer la balle et ensuite on ne peut pas avancer vu que nous nous trouvons au même endroit ».

"جيهان:" مش هذا كل شي النلنا نتحركوا الكل في بقعة وحدة باش نخدوا الكرة ومن بعد ما نجموش نقدموا

Marwa : « « L'équipe A est mieux organisée que nous » ».

"مروى:" منظمين علينا

Khawla : « C'est la première fois que nous jouons ensemble, nous ne nous connaissons pas l'une l'autre, je crois que ça va changer lors des prochaines rencontres ».

"خولة:" اول مرة نلعبوا مع بعضنا حد ما يعرف الاخر نتصور المرة الجاية مل شي باش يتبدل

Verbatim de la séance N° 5

Nawel : « On a pu changer les scores ».

"نوال:" بدلنا النتيجة

Khawla : « On a réussi, on a appliqué une nouvelle technique autre que celle du dernier match ».

"خولة:" طبقنا تكتيك جديد موش متاع المرة الاخرى

Marwa : « « Ca n'empêche pas qu'on a commis des fautes » ».

"مروى:" هذا ما يعنينا انوا عملنا غلطات

Rabeb : « T'as raison, j'ai remarqué au début de match que Jihen aurait dû faire une feinte pour dépasser Rim au lieu de passer directement ».

"رباب:" عندك الحق, اول الماتش ريت جيهان في بقعة ما تتعدي ريم طول فنتيتبها

Khawla : « Nawel dribble beaucoup, alors que pour progresser il y a des partenaires qui ne sont pas marquées et qui sont mieux placées ».

"خولة:" نوال تدريبل برش باش تقدمي ثم شكون معاك وفي بقعة خير

Marwa : « En plus il ne faut pas dribbler quand il y a l'adversaire à côté, parce qu'il nous le pique, mais malheureusement on a fait la chose qu'il ne fallait pas faire ».

"مروى:" زادا ما يلزمش تدريبل وفت اللي هو ما بذاك باش ما يفكولكش الكرة, للاسف الى ما لزموش يصير هو اللي صابر

Jihen : « Mais le plus simple et le plus efficace est de passer la balle a partenaire libre ».

"جيهان:" الاسهل و الاصح انك تعدي الكرة لوحدة وحدها

Khawla : « Il faut aussi savoir se positionner face à l'adversaire. Si on se positionne correctement il ne faut pas rester planter derrière l'adversaire ».

"خولة:" يلزمك تعرف وين تاقف مش قراء المهاجم

Jihen : Peut être qu'on a bien joué mais on a un problème c'est que pas mal de fois on n'arrive pas à tirer ».

"جيهان:" يمكن لعبنا بالقدما اما المشكلة ما نجمناش نمركوا

Nawel : « En fait, le plus important c'est de faire les passes, mais là où ça peut être dangereux c'est quand on nous prend la balle surtout quand on n'a plus qu'une partenaire devant nous qui pourrait nous prendre la balle ».

"نوال:" على كل المهم نعدوا الكرة اما اخطر حاجة وقت اللي ما تلق حد قدامك تعديلو

Khawla : « A ce moment, tu dois passer au plus proche de toi et surtout d'éviter le dribble ».

"خولة:" وقتها يلزمك تعطي الكرة لا قرب وحدة و بالطبيعة تنحي الدريبل

Marwa : «En fait, il faut faire surtout des passes. Les dribbles c'est quand l'adversaire est à côté de nous et il faut faire des tous petits dribbles pour pouvoir avoir plus d'élan pour tirer ».

"مروى:" على كل يلزم نعملو ايسات , الدريبل وقت اللي هوما بحدانا نعملوا شوي دريبل باش نمركوا

Jihen : « J'ai remarqué que Rabeb a commencé à dribbler dès le départ. Je pense qu'il faudrait dribbler la deuxième partie si c'est nécessaire, les passes rapides sont plus efficaces et rentables, elles nous permettent de gagner du temps et de surprendre notre adversaire lorsqu'il le faut ».

"جيهان:" رباب بدت طول بالدريبل , الاحسن نعملوا ايسات و ندريبلوا في الشيرة الاخرى نربحنا الوقت و نغلطوهم كان لازم

Nawel : « Moi, je pense que ce qu'il faut faire, c'est réussir à éviter les défenseurs, par exemple on dribble et on lance le ballon juste à côté. Qu'est-ce que vous en pensez ? ».

"نوال:" يظهرلي احسن نبعدوا علاهم نعملوا شوي دريبل ونرموا الجهة الاخرى اش قولكم

Jihen : « Je penserais plutôt, en fait, qu'il faut attendre que le défenseur soit devant nous pour lancer la balle ».

"جيهان:" يظهرلي نستنتوهم حتى يقدموا وبعد نعدوا الكرة

Nawel : « Je ne sais pas parce qu'après, ce qui risque de se reproduire, c'est que le défenseur attrape la balle si on la ne lance pas convenablement ».

"نوال:" نخاف تتكرر لحكاية و الكرة ما تمشيش

Rabeb : « Il faut se démarquer, bouger pour qu'on puisse se passer la balle et normalement ça doit marcher dans tous les cas ».

"رباب:" يلزم تبعد و تتحرك باش تنجم تتحرك و تعدي الكرة في الحالات الكل يلزمها تمشي

Verbatim de la séance N°9

Nawel : « Encore une fois on a gagné ».

"نوال:" ربنا مرة اخرة

Marwa : « Je pense qu'à force de s'entraîner nous avons pu réussir à marquer des buts, je crois qu'il s'agit bien d'un travail de groupe ».

"مروى:" تريننا بالقدما اذاك علاش مركينا, يظهرلي على خاطر لعبنا الكل مع بعضنا

Khawla : « C'est vrai, mais aussi on a bien fait attention à l'attaque et à la défense en même temps ».

"خولة:" بالحق اما زادا تولهينا بالهجوم و الدفاع مع بعضهم

Marwa : « Lorsque nous défendons, nous allons surtout sur l'adversaire et nous essayons d'intercepter la balle entre les passes, sinon alors c'est aux gardiennes de faire mieux ».

"مروى:" كندافعوا نمشولهم و نفكوا الكرة وقت اللي يعدوها وللا قول يعملوا احسن

Jihen : « Mais parfois le truc de la défense n'a pas marché et nous n'avons pas pu rattraper la balle. En fait, il faut se mettre devant ceux qui avaient la balle pour l'attraper ».

"جيهان:" حكاية الدفاع مش ماشية و ما فكيناش الكرة على كل يلزم نجوا قدام العدو الكرة باش نخذوها

Khawla : « La récupération de la balle ne se fait pas en groupe. Chacune a sa place et son rôle. Sauf en cas de supériorité, on peut intervenir sinon on ne peut pas déterminer à qui sera la passe suivante ».

"خولة:" ما نخذوش الكرة الكل مع بعضنا كل وحدة وبعقتها , كي يولوا اكثر منا وقتها نبدلوا ونشوفوا لشكون نعدوا

Nawel : « Il faut bien se démarquer ».

"نوال:" يلزم نبعدوا علاهم

Rabeb : « Oui, je suis d'accord. Alors notre solution à nous, c'est surtout essayer de dribbler et de se démarquer des défenseurs; essayer de tromper la gardienne pour pouvoir marquer ».

"رباب:" موافقة الحل متاعنا شوي دريبيل و نبعدوا علامهم و نغلطوا القول باش نمركوا

Jihen : « Mais est-ce que ça marche à tous les coups ? ».

"جيهان:" وزعما هذا يمشي في الحالات الكل؟

Khawla : « De toute façon, il faut penser quand nous voulons marquer, il faut regarder le partenaire, l'adversaire et le but pour mieux préciser le moment de tir ».

"خولة:" على كل كي نجوا نمركوا نحططوا في بالنا نحنا و هوما الكاج باش نعرفوا وقتاش نمركوا

Marwa: « t'as raison, au moins si nous ne marquons pas, nous pouvons récupérer la balle ».

"مروى:" عندك الحق حتى كان ما مركيناش نجموا نرجعوا الكرة

Jihen : « Pour Nawel, tu dois tirer assez fort et il faut essayer de prendre ton temps, sans traîner trop, pour bien avoir le temps de viser et de marquer un but ».

"جيهان:" نوال ارمي بالقوي و خوذي وقتك باش تقمري بالقدي و تمركي

Rabeb : « Mais il faut faire attention, nous n'avons pas suffisamment du temps pour faire ce que nous voulons, nous devons réagir rapidement ».

"رباب:" يلزما نردوا بالنا ما عناش برش وقت ياش نعملوا اللي نحبوا يلزم ليه

Marwa : « T'as raison le temps c'est notre deuxième adversaire à qui nous devons faire attention ».

"مروى:" عندك الحق الوقت العدو الثاني يلزما نعملوا حساب

Khawla : « Pour le but, il faut attendre, il faut voir là où est la gardienne et suivant l'endroit où elle est, on tire ».

"خولة:" يلزما نستتوا شوي نشوفوا القول وين وهككا نمركوا

Jihen : « En fait, il faudrait se mettre d'accord et bouger un peu plus ».

"جيهان:" على كل يلزم نتفهموا و نتحركوا شوي

Nawel : « Oui, mais il ne faut pas trop attendre sinon elles se préparent, par contre il faut faire attention, on ne tire que si vraiment on sait bien le faire, sinon on peut perdre facilement la balle ».

"نوال:" اي اما ما يلزمهمش يقدوا رواجهم بالعكس يلزما نردوا بالنا باش نعرفوا وقتاش نمركوا وللا نخسروا الكرة

Rabeb : « Ce qui prouve que la concentration est indispensable dans toutes les tâches ».

"رباب:" دليل على انوا التركيز لازم

Khawla : « Nous allons bien nous concentrer et nous allons faire tout pour rattraper la balle et tirer dans le but ».

"خولة:" نركزوا و نعملوا كل شي باش ناخذوا الكرة و نمركوا

Jihen : « Il ne faut pas oublier que les défenseurs défendent bien, alors il faut bouger et ne pas rester sur place, sinon ça facilite la chose aux défenseurs ».

"جيهان:" ما يلزمش ننسوا اتنهم يدافعوا بللقد , نتحركوا شوي باش ما نسهلوهام اللعب

Marwa : « Et si on fait semblant de tirer au but, on fait semblant de tirer dans une direction et on tire dans l'autre comme ça on arrive à perturber le défenseur et la gardienne ».

"مروى:" كي نعملوا رواجنا باش نمركوا و نعدوا الكرة للجهة الاخرى هككا نضيعوا الديفوس والقول

Jihen : « Nous pourrions faire ça, nous pouvons essayer ».

"جيهان:" نجموا ... نجربوا

Nawel : « Si non j'ai remarqué qu'il y en a qui tire haut ».

"نوال:" شفتوهم ثم شكون يمرركوا فوق

Khawla : « Par contre nous n'avons pas réfléchi quant nous sommes des défenseurs, comment empêcher que le ballon de passer ? ».

"خولة:" وكي نولوا ندافعوا كيفاش ناخذوا الكرة

Jihen : « Il faut carrément les bloquer ».

"جيهان:" يلزم نحبسوهم طول

Rabeb : « Chacune d'entre nous doit s'occuper d'une attaquante, nous devons répartir les tâches ».

"رباب:" كل وحدة تتولها بوحدة , نقسموا الخدمة

Marwa : « Les filles sont très loin l'une de l'autre, si nous arrivons à intercepter la balle avant qu'elles s'organisent nous arrivons à renverser les rôles et nous pouvons marquer des buts facilement ».

"مروى:" هوما بعداد على بعضهم , كان نخذوا الكرة قبل ما يتنظموا تو نقلبوا الطرح و نمركوا

Nawel : « Mais nous avons arrêté quelques passes ».

"نوال:" قصيننا برش كور

Khawla : « Aussi, il faut avoir un effet de surprise. Il faut tromper l'adversaire, nous devons perturber les défenseurs par le changement des passes et nous devons aussi changer de poste et notre déplacement doit être plus rapide pour ne pas leur donner une occasion pour s'organiser ».

"خولة:" زادا ثم تاثير المفاجأة , نغلطوهم و ندخلوهم بعضهم , نعدوا الكرة و ندلوا لبلايص فيسع و نا نخلهمش ينتظموا

Jihen : « Pour réussir notre tactique nous devons travailler en groupe ».

"جيهان:" باش نربحوا يلزما نلعيزا مع بعضنا

Rabeb : « Nous aimons bien jouer au handball et nous savons bien qu'il s'agit d'un sport collectif où chacun des groupes a un rôle qui doit se compléter ».

"رباب:" نحبوا نلعبوا الهوند , نعرفوه رياضة جماعية كل فريق عندوا دور

Nawel : « Nous sommes là pour gagner et nous n'acceptons rien que ça, qu'est-ce que vous en pensez ? ». "نوال:" نحن هنا باش نربحوا , وما نقبلوا حتى شي اخر اش قولكم؟

Tout le groupe : « Bien sur que oui ».

"الكل : " بالطبيعة

3. Verbatim de la troisième expérimentation

Première séance

Qu'est ce que vous avez remarqué ?

Groupe A

Imen : « On a perdu le match ».

" :إيمان: " خسرنا الماتش ايمان

Amal : « On a beaucoup perdu la balle »

" :أمل: " ضيعنا برشا الكورة

Ilhem : « Parce que chacune joue toute seule ».

" :إلهام: " خاطر كل وحدة تلعب وحدها

Sahar : « Il n'as pas d'accord entre les filles de notre équipe ».

" :سحر: " ما ثماش تفاهم بين بنات قروبنا

Wafa : « Beaucoup des gestes sont mal placées ».

" :وفاء: " برشا حجات موش في بقعتهم

Amal : « Comme quoi ? ».

" :أمل: " كيف شنوا

Ilhem : « Dribble en présence de défenseur, retour en arrière et autres... ».

" :إلهام: " دريبل وقت اللي ثم مدافع الرجوع لتالي و اخرين

Sahar : « La majorité des filles ne sachent pas dribbler et elles passent n'importe comment comme si leur but est de débarrasser de la balle et par conséquent se débarrasser de la responsabilité ».

" :سحر: " اعلبية البنات م يعرفوش يدريبلو و يعدو الكورة كيف ما جا كينهم يحبو يتخلصو ملكورة و هكاك يتخلصوا ملمسؤولية

Wafa : « Oui..., mais... » ;

" :اي ... اما.. :وفاء

Sahar : « Mais quoi, exprime-toi ».

" :سحر: " اما شنوا , احكي

Wafa : « C'est la première fois qu'on joue toutes seules et on est en train de découvrir, la prochaine fois on fait mieux ».

" :وفاء: " راهي أول مرة نلعبو وحدنا وقاعدين نكتشفو,تو المرة الجاية نعملو ما خير

Amal : « Toutes seules ? ».

" : " وحدنا؟

Imen : « Oui sans ni la présence ni la domination des garçons, nous sommes les maîtresses du jeu ».

" : " هي من غير لولاد لا سيطرتهم احنا هوما الكل في الكل في اللعبة

Ilhem : « C'est la première fois qu'on joue de cette manière, on a raté pleines d'occasions de tirer et de sauver notre cage ».

" : " أول مرة نلعبوا هكا, ضيعنا برش فرص متاع تهديف وما عرفناش نحمو الكاج متاعنا

Amal : « T'as raison la prochaine fois on va mieux jouer et on va mieux organiser notre jeu ».

" : " عند الحق المرة الجاية نلعبو احسن ونظموا لعبتنا خير

Groupe B

Oumayma: « On a gagné ».

" : " ربنا

Ikram: « C'est vrai mais ça ne veut pas dire qu'on a bien joué ».

" : " صحيح, اما هذا ما يعينش انو نحنا لعبنا بلقدا

Oumayma : « Oui mais l'essentiel qu'on a gagné peut n'importe la manière dont on a joué ».

" :أميمة:" اي, اما المهم انا ربنا موش مهم كيفاش لعبنا

Nada : « Non, par contre, il s'agit d'un jeu organisé, qui a ses règles et sa logique, si on ne les respectes pas on n'arrive pas à progresser et à garder ce victoire ».

" : " لا بالعكس, اللعبة منظم , عندها قانونها ولوجيك متاعهاو كان ما نحتر مهمش ما نحتر مهمش ما نتقدموش ونحافضوش على الربح

Kods : « On a joué ensemble en attaque et en défense et on a surveillé les filles de l'équipe adverse, donc nous somme sur le bon chemin ».

" : " لعبنا مع بعضنا في لتاك و في ديفونس و عسينا على بنات لكيب لخر يعني نحنا على الطريق الصحيح

Rihem : « Mais il nous attend un grand travail. La prochaine fois on doit programmer avant de commencer ».

" : هما تستن فيناخدمة كبيرة المرة الجاية يلزمن نخططوا قبل ما نبديو

Ikram : « On doit être plus sérieuses que cette fois ci. Si on coopèrera encore ensemble, on fera mieux que ça et on peut augmenter l'écart ».

" : " يلزمننا نكونوا سريوز اكثر كان نتعاونوا اكثر تو نعملوا خير و نكبرو ليكار

Nada : « C'est bien jusqu'à ici. Mais surtout, au moins, on doit continuer à jouer de la même manière ».

" : " حتى هنا بلقدا اما المهم على الأقل نكملوا نلعبوا بنفس الطريقة

Rihem : « Ils ne sont pas plus fortes que nous, c'est-à-dire qu'on peut les vaincre facilement si on garde notre union et notre accord ».

" : " مهمش أقوى منا , يعني نجموا نربحوا بسهولة عشرط نلعبوا مع بعضنا و نبقوا متفاهمين

Kods : « On va jouer la prochaine fois sur les côtés et essayer de renverser le jeu de part et d'autre ».

" : " المرة الجاية نلعبوا علجناوب و نقلبوا اللعبة منا و منا

Oumayma : « Sans oublier de circuler la balle entre nous et de suivre suit les conseils et les consignes qu'on a appris ».

" : " من غير ما ننسوا تدوير الكورة بيناتنا و نتبعوا النصايح و التوجيهات

Deuxième séance :

Alors qu'est ce que vous avez fait, comment vous avez joué et qu'est ce que vous avez remarqué ?

Groupe A

Imen : « On a perdu encore une fois ».

" : " خسرنا مرة اخرى

Ilhem : « Mais on a marqué des buts ».

" : " اما مركينا اهداف

Amal : « Oui mais c'est insuffisant ! ».

" : " هي اما ما يكفيش

Wafa : « Tu dois dire ça avant, t'as joué toute seule, comme s'il n'y a aucune autre fille sur terrain ».

" : " يلزملك تحكي قبل , تلعبى وحدك كينو ما تماش غيرك عتيرن

Amal : « Non, mais vous ne demander pas la balle et vous étés toujours mal placé ».

" : " أمال : لا أنتم ما تطلبوش الكورة و ديما في بقايح خايبة

Sahar : « Nous avons perdu parce qu'on perd facilement la balle et nous ne sommes pas bien organisées. C'est à cause des fautes de positionnement qu'on a encaissé des buts ».

" : " خسرنا على خاطر نضيعوا الكورة بسهولة , و ما ناش منظمين و على خاطر ما ناش في بليصنا مركولنا

Amal : « On se déplace toutes ensemble, on joue soit en attaque soit en défense, et ce n'est pas juste et en plus dans un même endroit ».

" : " أ : نتحركوا الكل مع بعضنا, يا ندافعوا يا نهاجموا و واذا مش صحيح وزادا في نفس البقعة

Imen : « T'as raison, on doit laisser au moins une ou deux en cas de contre attaque, on peut protéger la cage ».

" : " عندك الحق , يلزمننا نخلوا واحد وللا اثنتين باش كان يعملوا كونتر أتاك نجموا الكاج

Wafa : « Pour le retour en arrière, nous somme très lentes et elles sont plus rapides que nous ».

" : " بالنسب للرجوع رنا ياسر رزان و هوما أسرع منا

Ilhem : « Les filles de l'autre équipe nous nous surveillent une à une et on n'arrive ni à circuler librement la balle ni à l'échanger ».

" : " إ : لبنات لخرين يعسوا علينا وحدة وحدة و ما نجمناش لا ندورو الكورة لا نعدوها

Amal : « Mais toi aussi tu as fait des mauvaises passes et tu as raté plusieurs balles. Ce n'est pas grave mais l'essentiel c'est comment la récupérer ».

" : " انت زادا عملت باسات موش باهين و طيعتي برش كور موش مشكلة المهم نصلحوا

Ilhem : « Je suis d'accord mais il faut en plus augmenté la surface de jeu et jouer sur tout le terrain : au milieu et sur les côtes ».

" : " معاك اما يلزم نلزمنا نوسعوا في اللعبتو نلعبوا عتيرن الكل و علجناوب

Wafa : « Si on joue de cette façon on peut gagner surtout si on reste toujours proche l'une de l'autre, on peut créer des espaces libres et varier notre tactique de jeu ».

" : " كان نلعبوا هك نجموا نربحوا سيرتوا كان كان نبقوا قراب من بعضنا ديما, نجموا نخلقوا مساحات و نوعوا التكتيك اللعب

Imen : « Vous savez les filles, si vous participez toutes au jeu, nous pouvons avancer facilement vers le camp adverse et marquer des buts ».

" : " إ : تعرفوا لبنات كان تشاركوا الكل تو نوصلوا للجبهة لخرى و نمركوا

Sahar : « Pour toi, Essaie surtout de ne pas lancer bêtement la balle surtout lorsque tu te trouves proche des défenseurs. Parfois, il vaut mieux calmer le jeu que de s'engager ».

" : " سحر : إنت, جرب ما ترميش بيهامة سيرتو وقت اللي تبدى بذاك ديفنسور. مرات ماذا بيبك تركح اللعب

Ilhem : « Alors qu'est ce que vous proposez comme solution pour gagner ? ».

" : اي, شنو الحل باش نربحوا؟

Amal : « Il faut s'intéresser à la fois à la défense et à l'attaque ».

" : يلزما نتولها بالديفونس و الاتاك معا بعضهم

Sahar : « C'est vrai qu'elles sont agressives mais ça n'empêche pas si on s'organise un peu on peut marquer des buts »

" : بالحق هوما عنيفين اما هذا ما يمنعش انو كان نتضموا شوي نجموا نمركوا

Wafa : « Et si vous continuez encore à mener un jeu individuel, vous allez sûrement perdre ».

" : وفاء: وكان تكملا كل واحد يلعب وحدو, اكيد باش تخسروا

Amal : « On doit se concentrer plus la prochaine fois demander d'avantage la balle et surtout ne pas la perdre ».

" : لازمنا نركزوا اكثر المرة الجاية , نطلبوا الكورة وخاصة ما نضيعوهاش

Sahar : « D'accord on défendra à tour de rôle, l'essentiel est de ne laisser aucune défenseur s'approcher de la cage et tirer ».

" : باهي كل مرة تدافع وحدة والمهم منحلوش حتى وحدة تقرب للكاك وتمركي

Amal : « Il faut tout d'abord assurer la défense, pour pouvoir récupérer la balle et attaquer ».

" : يلزما نقدوا الدفونس باش نجموا نرجعوا الكرة و نهاجموا

Ilhem : « Le problème c'est que chaque fois que je reçois la balle, je ne trouve personne pour lui faire une passe, toutes les autres sont marquées ».

" : الهام : المشكلة كل وين تجيني الكرة ما نلق لشكون نعطاها , الكل محاصرين

Amal : « Mais nous on bouge tout le temps ».

" : هانا نتحركوا الوقت لكل

Sahar : « On bouge ? Arrêtes de dire ça, on se déplace toutes dans le même endroit, on doit utiliser tout le terrain pour trouver des occasions pour tirer ».

" : نتحركوا؟ يزينا عاد .. نتحركوا في نفس البقعة يلزما نستغلوا التيران الكل باش نلقوا كيفاش نمركوا

Wafa : « Concernant les tires il faut tirer un peu en bas et en se rapprochant de la cage pour mieux visé ».

" : بالنسبة للتير , لازمنا نرموا لوطا خاصة وقت نقربوا ملكاج باش نقمروا خير

Ilhem : « On va se concentrer mieux pour éviter ces fautes et on va faire tout pour à chaque fois attraper le ballon et tirer dans le but ».

" : يلزما نركزوا باش نقصوا مل أغلاط باش نلعبوا الكل في الكل باش نفكرو الكرة ونمركوا

Sahar : « Je veux ajouter quelque chose, on doit se mettre d'accord pour une stratégie. On ne doit pas attendre que les défenseurs avancent beaucoup, par contre il faut bouger vite et faire des passes rapides et précises. Même si on perd un peu de temps c'est pas grave l'essentiel c'est qu'à la fin on marque notre but ».

" : نحب نزيد حاجة , يلزما نتفاهموا على خطة, ما يلزما نش نستنوا حتى المهاجمين حتى يقربوا بلعكس يلزم نتحركوا فيسع نعملوا

" : بسات فيسع و في بلصتهم حتى كان خسروا شوي وقت مش مشكلة المهم نمركوا في الآخر

Groupe B :

Oumayma : « On a gagné comme c'est prévu ».

" : ربنا كيف ما توقعنا

Ikram : « Comme d'habitude ».

" : كالعادة

Rihem : « Avec deux points d'écart c'est presque une égalité ».

" : الفرق زوز بونتوا كينا متعادلين

Oumayma : « Non mais tout simplement parce qu'on était mieux organisé qu'elles ».

" : لا نحنا ربنا على خاطر منظمين علاهم

Kods : « Oui, nous avons gagné, bien que nous n'avons pas beaucoup d'occasions, mais a bien profité et on a marqué nos buts ».

" : اي ربنا رغم اللي ما عندناش برش فرص اما استغليناهم و مركنا

Rihem : « Mais si vous avez remarqué parfois on n'était pas décisive ».

" : اما كان لاحظتوا ما كناش نقرررو وحدنا

Oumayma : « Exprime toi ? ».

" : فسري

Rihem : « J'ai voulu dire qu'on perd beaucoup de temps avant de réagir ».

" : حبيت نقول ضيعنا برش وقت باش نتحركوا

Nada : « C'est normal, il faut mieux garder la balle le plus longtemps possible que faire des passes bêtement ».

" : عادي يلزما نشدوا الكرة أكثر وقت ممكن احسن مللي نرموها ببهامة

Oumayma : « L'essentiel c'est de savoir quand attaquer et quand défendre, quand passer et quand dribbler ».

" : المهم نعرفوا وقتناش ندافعوا وقتناش نهاجموا وقتناش نعدوا باص و وقتناش ندريلا

Ikram : « C'est un jeu collectif et on a joué ensemble et si on continue à jouer de cette manière je suis sûr qu'on gagnera tous les matchs ».

." : " هي لعبة جماعية كان نكملوا هككا متأكدة نربحوا المتشوهات الكل

Rihem : « On a gagné c'est vrai, mais il ne faut pas croire qu'elles vont rester les mains croisées c'est pour cela qu'on doit améliorer encore notre stratégie ».

." : " صحيح ربنا اما ما يلزمناش نربعوا يدينا ونحسنوا شوي في الخطة

Oumayma : « T'as raison, et qu'est ce que tu proposes ? »

." : " عندك الحق, اش تقترحي علينا

Nada : « Essaye de leur arracher la balle dans leur zone et il faut qu'on les presse pour les pousser à commettre plus des fautes devant ».

." : " نفكولهم الكرة في زون متاعهم و نضعغوا علاهم باش يعطوا لقدام

Kods : « Je pense que le plus efficace c'est de surprendre les défenseurs quand elles échangent des passes. Il faut tromper les adversaires et renverser le jeu. Et comme vous avez remarqué que le déplacement des filles est un peu long ».

." : " يظهرلي الأحسن نفاجؤوهم وقت اللي يعملوا دي باس . يلزما نغلطوهم و نقلبوا اللعبة كيف ما شفتوا لبنات يتكرركروا

Rihem : « Notre chère gardienne, tu dois relancer la balle rapidement avant que les autres filles réorganiseront leur défense ».

." : " قردينتنا لعزيزا يلزمك ترمي الكرة قبل ما ينظموا دفاعهم

Nada : « Jouer aussi avant pour mener le danger dans leur zone ».

." : " ألعوا لقدام وهزوا لخطر لجيهم

Oumayma : « Sans oublier de couvrir notre zone et qu'on doit retourner au défense rapidement ».

." : " من غير ما ننسوا باش نكوفروا الزون و نرجعوا للدفاع فيسع

Nada : « Le plus important c'est qu'on leur marque une par une lorsqu'elles sont en attaque, pour rendre la circulation de la balle un peu difficile et qu'elles tombent dans le jeu passif ».

." : " ندى : أهم حاجة نحصروهم كل وحدة وحدة وقت اللي يهاجموا باش نضيقوا عليهم وي يولي لعبهم سلبي

Rihem : « Un retour rapide à la zone à chaque fois qu'on perd la balle ou on marque un but c'est aussi recommandé ».

." : " ريهام : " مطلوب منا نرجعوا فيسع للزون كل مرة نضيعوا الكرة وللا نمركوا

Nada : « A la prochaine rencontre alors ».

." : " ندى : " ان شاء الله المرة الجاية

Troisième séance

Groupe A

Sahar : « Une troisième victoire ».

." : " سحر : " ربنا للمرة الثالثة

Imen : « Tu rigole si on a perdu c'est grâce à toi ».

." : " إيمان : " تضحكي خسرنا منك انت

Ilhem : « Bien sur, un déplacement long, tu peur encore de la balle ».

." : " إلهام : " بالطبيعة , تتخلتوا. و انت تخافي مالكرة

Amal: « Et si vous étiez bien placé à la défense, sûrement vous n'auriez pas reçu de but. Mais vous voulez attaquer toutes ensemble, c'est normal que vous receviez des buts ».

." : " أمل : " كان كل وحدة شدت بلاصتها في ديفونس راهم ما مركوش, اما انتم تحبوا تهاجموا الكل مع بعضكم نرمال باش يمركو

Imen : « On a perdu parce que nous sommes marquées et parce que les autres filles mettent la pression sur celle qui a la balle ».

." : " " خسرنا على خاطرهم محاصرنا نازلين علي عندها الكرة

Ilhem : « Comment tu veux que je marque, alors qu'il y a deux défenseurs qui se dirigent vers moi. Normalement vous devez me couvrir ».

." : " " كيفاش تحبوني نمركي و ثما زوز مدافعين جاييني نرمالون يلزمكم تغطوا عليا

Wafa : « Elles font la différence parce qu'elles sont mieux organisées et qu'elles jouent ensemble : un vrai équipe ».

." : " " خلقوا الفرق خاطرهم منظمين علينا و يلعبوا معا بعهم, اكيب بالحق

Imen : « On n'a pas pu gagner mais comme même on a appris comment défendre, se déplacer et protéger la balle ».

." : " " ما نجمناش نربحوا اما تعلمنا كيفاش ندافعوا , نتحركوا و نحمو الكرة

Wafa : « On a commis beaucoup des fautes (marcher, reprise...), nous sommes franchement très déconcentré ».

." : " " غلطنا برشا (مرش, روبريز), الحق ماناش مركزين

Sahar : « Autre que la concentration, nous sommes déstabilisées, on ne respecte pas nos postes, on se déplace encore toutes ensemble ».

." : " " غير التركيز, نحنا مذيبين, ما نحترموش بقيعنا, ونتحركوا مع بعضنا

Ilhem: « On a raté des occasions de but parce que on n'est pas d'accord et on ne se comprend pas l'une l'autre ».

" : ضيعنا فرص على خاطر مناش متفهمين و ما نفهموش على بعضنا ."

Imen : « Il faut dire qu'on a pas confiance dans leur partenaires et parfois en soi même ».

" : قولي ما عندناش ثقة في بعضنا و لا في رواحنا ."

Wafa : « Franchement : oui, mais ... ».

" : الحق: إي, أما ..."

Sahar : « On tire souvent vers le haut, et avec une gardienne comme celle la on ne risque pas de marquer, c'est difficile ».

" : نتيروا الفوق , أما صعيب نربحوا مع قول كيف هكك ."

Amal : « Mais moi j'ai essayé pas mal de fois de tirer sur les côtés et en bas et j'ai raté aussi ».

" .أمل : " أما أنا حاولت برش مرات نمركي على لجناوب و لوطة أما ضيعت زادا ."

Imen : « Et tu appelles ça un tire, tu tire doucement comme si tu caresse la balle ».

" : " و هذا تسمي فيه تير, ترمي بالشوي كينك تلعبى على الكورة ."

Wafa : « Tu dois avoir un peu de force au moins au niveau de tes bras ».

" : " يلزمك شوي قوة على الأقل في إيدك ."

Amal: « Dés le début j'ai dis que c'est un sport masculin mais vous avez insisté que je joue avec vous ».

" .أمل : " مللول قلت راهو سبور متاع أولاد أما أنتم شادين الصحيح باش نلعب معاكم ."

Ilhem : « Arrêtes s'il te plaît, il n'as pas de sport pour les filles et un autre pour les garçon ».

" .إلهام : " يزي بعيشك , ما ثماش سبور للبنات و سبور للأولاد ."

Sahar : « Si on veut on peut tout faire, on est capable, tout ce qu'il faut c'est de croire a nos capacités et qu'on a un peu de confiance ».

" .سحر : " كان نحبو تو نوصلوا , نجموا , يلزمننا نؤمنوا بقدرتنا و شوي ثقة ."

Imen : « Sérieusement, si on a organisé notre défense et on a respecté nos postes on aura pu empêcher quelques buts ».

" .إيمان : " بلحق , كان نظمنا الدفاع و شدين بقيعنا رنا ما خلينهمش يمركو ."

Amal : « Normalement, on joue ensemble et on partage les taches, deux en attaque et deux en défense, la première s'engage et la deuxième assure la couverture ».

" .أمل : " نورمالمون, نلعبوا مع بعضنا ونقسموا الادوار إثنين في الهجوم و إثنين في الدفاع, وحدة تقدم و, وحدة تغطي علاها ."

Wafa : « Arrête de parler, on sait bien que tu joues toute seule et tu refuses de passer la balle même lorsqu'on t'appelle ».

" .وفاء : " يزي مللكلام , نعرفوك تلعبى وحدك و ما تحبش تعطي الكورة حتى كنتدلك ."

Amal : « Oui, je ne te passe pas la balle parce que tu la rates toujours. Bref, tu n'es pas capables de jouer et tu refuses d'apprendre ».

" .أمل : " أي ما نعطيكش على خاطر ديمنا تضيعي , باختصار ما تنجمش تلعبى و ما تحبش تتعلمي ."

Groupe B

Rihem : « On a gagné, nous sommes les plus fortes ».

" .ريهام : " ربنا , نحنوا الأقوياء ."

Oumayma : « Tu dois dire les plus organisées ».

" .أميمة : " يلزمك تقولي المنظمين أكثر ."

Ikram : « Oui on a organisé notre jeu de telle sorte qu'on a pu surveiller les filles de l'autre équipe ».

" .إكرام : " نظمنا لعبنا و عسينا على بنات لكيب الاخر ."

Kods : « Chacune a marqué une fille et tout est bien passé ».

" .قدس : " كل وحدة شدة وحدة و كل شئي تعدى بالقدي ."

Nada : « On a bien observé leur manière de jeu durant les autre match, elles ont rien changé, elles jouent sans planification, elles ne sont pas d'accord entre elles, elle tire de loin et peur de s'approcher de notre zone ».

" .ندى : " رقبنا لعبهم في المتشوات الفاتو, ما بدلوا شئي , يلعبوا اكاك و مش متفاهمين , يرموا من بعيد و ما يقربوش ."

Oumayma : « Mais sans oublier qu'on a aussi perdu notre concentration au début et on a risqué de perdre ce match ».

" .أميمة : " من غير ما ننسوا إننا تربشنا مللول و زعما خسروا الماتش ."

Rihem : « On a gagné parce qu'on a été ensemble en attaque et en défense ».

" .ريهام : " ربنا على خاطر اعبننا مع بعضنا في لتاك وفي ديفونس ."

Kods : « Et parce qu'on a confiance l'une à l'autre et en soi aussi ».

" .قدس : " و خاطر وثقين من بعضنا ."

Ikram : « On était active et attentive sur le terrain, on s'est déplacée dans tous les sens rapidement, on a exercé des pressions sur les défenseurs pour récupérer la balle et on a réussi ».

" .إكرام : " كنا فاقين و نشطين, تحركنا في اللاتجاهات الكل و ضغطنا عليهم باش نخدوا الكرة و عملناها ."

Nada : « Nos réactions étaient plus rapides que les siennes et on a pu mener des contre attaques rapides et par conséquent marquer des buts, c'est pas vrai ? ».

"ندى: " نجاوبوا اسرغ منهم و عملنا ككتر اناك فيسع و مركينا , مش صحيح؟
Rihem : « Mais au début on a raté des buts peut être parce qu'on a était précipité d'augmenter le score ».
ريهام: "أما ملول ضيعنا على خاطر كننا مزروبين عالنتيجة
Kods : « On a éliminé le tir de loin et on l'a remplacé par une circulation de la balle tout en progressant vers le cage ».
قدس: " ما عادش نرموا من بعيد و ولين ندوروا في الكورة و نقدموا
Ikram : « Mais on a rattrapé notre cas par une circulation rapide et précise de la balle entre nous ».
إكرام : " أما صلحناها بتدوير صحيح للكورة
Rihem : « Objectivement notre gardienne a bien défendu notre cage ».
ريهام: "الحق قولنا عملت إللي علاها
Nada : « J'ai pu les empêcher de marquer à plusieurs reprises parce que la majorité tire très haut et sur le côté droit donc des qu'une d'entre elle commence l'acte de tirer je sais très bien où elle va placer la balle ».
ندى: " ما خليتهمش يمركو برش مرات على خاطرهم يمركو يا لوطه يا عليمين دقوب ما وحجة تبدى باش تمركي نعرفها وين باش ترمي
Oumayma : « Il ne faut pas ignorer qu'il existe encore quelques fautes techniques ».
أميمة: "ما ناهلوش الأخطاء التقنية
Rihem : « Si on aura l'occasion de jouer plus on va éliminer toutes ces fautes ».
ريهام: "كان جينا باش نلعبوا أكثر رنا نحنهم الكل
Ikram : « On a discuté l'autre fois et on était d'accord de jouer ensemble, ni de jeu ni de décision individuel ».
إكرام : " حكينا المرة لخرة و قلنا حتى وحدة لا تلعب وحدها ولا تقرر وحدها كل شئ مع بعضنا
Kods : « On a mené un jeu d'équipe, on a toute bien participé, tant en attaque qu'en défense ».
قدس: "لعينا لعبة فريق, شاركنا لكل بلقدا, كيما فل اناك كيما فديفونس
Oumayma : « L'autrefois on a risqué d'égaliser les résultats et même de perdre, parce qu'on a raté beaucoup de balles, mais cette fois on a était plus prudente et on les a surpris dans leur camp, surprendre l'adversaire c'est très efficace pour le perturber et le déstabiliser ».
أميمة: " المرة الفاتت زعما تعادلنا و زعما خسرنا, على خاطر ضيعنا برشا كور, اما المرة هاذي كنا فايقين اكثر و فاجتناهم في شيرتهم, و
ندى: " هذا لكل عندو قيمتو باش نضيعوهم
Nada : « On a bien joué donc on mérite d'être les gagnantes, vous pensez pas !? ».
ندى: "لعينا بلقدا و نستحقوا نربحوا, إاش قولكم عاد؟